

CURRÍCULO

**Para Rede Pública
Municipal de Ensino
de Cascavel**

VOLUME II

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Leonaldo Paranhos da Silva

Prefeito Municipal

Marcia Aparecida Baldini

Secretária Municipal de Educação

Rosane Aparecida Brandalise Corrêa

Diretora do Departamento Pedagógico

Francisca de Carvalho Rojo

Diretora do Departamento de Informação
e Administração da Rede Escolar

Miriam Jaqueline de Araújo Carlotto

Diretora do Departamento de
Planejamento, Gestão e Finanças

GRUPOS DE TRABALHO

ASSESSORIA GERAL

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi

COORDENAÇÃO GERAL

Rosane Aparecida Brandalise Corrêa

Fundamentos Teóricos

Aspectos Históricos e Legais do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Pressupostos Filosóficos, Desenvolvimento Humano, Pressupostos Pedagógicos e Concepção de Avaliação.

Consultora:

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi

Colaboradores:

Ana Cristina Gotardo Buss
André Luiz Pacheco Miranda
Claudia Pagnoncelli
Cleide Gomes dos Santos
Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno
Deli Lemos dos Santos
Edinéia dos Santos Rocha
Eliane Theinel Araujo Silva
Elizane Cordeiro Severino da Rocha
Elizangela Silva Carozzi
Flávia dos Santos Poerschke
Genevieve Bagatin
Graciely Vergina Weissheimer
Bergmann Francisquetti
Ilaine Cardoso Bezerra
Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira
Janaina Macioszek Pierozan Tavares
Keila Michele Joharm
Kelley Adriana de Oliveira Stepanha
Kleiton Linhares
Leonete Dalla Vecchia Mazaro
Leriane Aline Fabris Oliveira
Lidia Bukovski
Lidiane Gomes Rezende

Lucinéia da Silva Melo Ribeiro
Marcia Cristina Hoppe
Maria Helena Wyzykowski
Maria Inês da Silva Correia
Marinalva Fátima Diana
Mary de Oliveira Lima
Maxsoel Schmidt
Odair Betim do Prado
Rosa Cleide Marques Machado
Rosane Aparecida Brandalise Corrêa
Rosane Aparecida de Silva
Rosângela Lourini Orsato
Rosenéia de Souza Pedro
Rozângela Maria Casagrande
Samara Marini de Souza
Sandra Aparecida Bolake
Santina Alberton
Silvana Batista de Souza Gonçalves
Silvana Ferreira Messias
Silvana Grisotti Effgen
Simone Cachuba Cecato
Solange Migliorini
Tânia Pereira da Silva Sens
Vileide Pereira Guimarães
Vilmar Inácio Scherer

Arte

Consultora:

Profa. Ma. Andrea Pessutti Rampini Nagai

Coordenadora do Componente Curricular:

Marineide Aparecida Müller

Colaboradores

Ana Francisca Venancio Gomes
Elizane Cordeiro Severino da Rocha
Jucimara das Graças Teixeira
Selma Gatti
Taís Helena Batista de Souza
Vera Lucia Marcondes

Ciências

Consultora:

Profa. Ma. Sandra Moraes Giannotti

Coordenadora do Componente Curricular:

Prescila Daga Moreira Sgarioni

Colaboradores

Alaxsandra Aparecida Daros
Ana Cristina Gottardo Buss
Angelita Machado
Elisandra Mussolin
Francielle Selzler Brecher Beckert
Jacira Gomes da Silva
Maria Aparecida Vieira Pauletti
Nayara Figueira

Educação Física

Consultora:

Profa. Dra. Evandra Hein Mendes

Coordenadora do Componente Curricular:

Ana Cláudia Vieira de Moura Muniz

Colaboradores

Giliarde Alexandre Kelm
Patricia da Silva Cunha
Sonia Soares da Luz
Zenilda Souza de Oliveira Hofmann

Ensino Religioso

Consultora:

Profa. Dra. Kellys Regina Rodio Saucedo

Coordenadora do Componente Curricular:

Helena Aparecida Paiva Bobato

Colaboradores

Edna Maria dos Santos
Elizane Cordeiro Severino da Rocha
Flávia Paim Kunzler
Fernanda de Mello Pavan

Geografia

Consultora:

Profa. Dra. Ângela Massumi Katuta

Coordenadoras do Componente Curricular:

Elisiane Silva
Clenilza Lemos da Silva

Colaboradores

Ana Maria Makoski Zientarski
Bruna de Souza Pereira Santos
Cleonice Rodrigues de Souza
Leonete Dalla Vecchia Mazaro

História

Consultora:

Profa. Dra. Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi

Coordenadoras do Componente Curricular:

Clenilza Lemos da Silva
Elisiane Silva

Colaboradores

Adriana Maria Trevisol Fontana
Fátima Luzia Mendes
Joberson André Duarte Araújo
Leonete Dalla Vecchia Mazaro
Luciana Egea de Oliveira
Maristela Solda

Língua Espanhola

Consultor:

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

Coordenadora do Componente Curricular:

Helena Aparecida Paiva Bobato

Colaboradores

Ana Claudia Vilas Boas da Silva
Angelita Machado
Betty Feier Larré
Elizane Conradi Liberato
Everli Aparecida Ribeiro
Marcia de Fatima Goularte
Renê Cristina Freitas da Silva Marcomini
Sirley das Graças Queirós
Solange Fachin

Língua Portuguesa

Consultora:

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübbes

Coordenadora do Componente Curricular:

Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira

Colaboradores

Carin Simone Fiebig Ávila
Eliana Domingos
Elza Lima de Almeida Cappeletto
Márcia Aparecida Albano
Maristela de Fátima
Rosane Madalena Zuchelli
Rosimeyre Ferro Rocha
Taísa Queiroz Pinto
Taysa de Mattos Dutra Maiberg
Tania Adada
Vanilza Soares da Silva

Matemática

Consultora:

Profa. Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes

Coordenadoras do Componente Curricular:

Isabel Dolores Pituco
Tchierly Juliani Bier de Oliveira

Colaboradores

Adriana Aparecida Mendonça Vaz
Angela Maria de Souza
Ediméia Cristiane Zanoni
Eleandro Costa de Camargo
Eliane Theinel Araujo Silva
Francielly Lamboia Giaretton
Jéssica Storch
Leonete Dalla Vecchia Mazaro
Lidiane Gomes Rezende
Maria dos Santos Quevedo
Olivia da Silva Lesse Tibola
Rosangela Müller
Silvana Caires da Silva
Silvia Lurdes de Oliveira Gomes

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Marcel Kappes da Silva

REVISÃO LINGUÍSTICA E NORMATIVA

Prof. Dr. Douglas Corrêa da Rosa

Centros Municipais de Educação Infantil de Cascavel

CMEI ANITA BOTELHO COGINOTTI

Rua Cartola, 414 - São Cristóvão
anitacoginotti@cascavel.pr.gov.br

CMEI APRISCO

Rua Visconde de Guarapuava, 1178 - Centro
aprisco@cascavel.pr.gov.br

CMEI ARCO IRIS

Rua Tuiuti, 389 - Cancelli
arcoiris@cascavel.pr.gov.br

CMEI CASTELINHO

Rua Jarama, 1122 - Interlagos
castelinho@cascavel.pr.gov.br

CMEI CECÍLIA ALVES RIOS DE LIMA

Rua Flor da Serra, 1024 - Jardim Guarujá
cecilialima@cascavel.pr.gov.br

CMEI CRIANÇA FELIZ

Rua Francisco Guaraná Menezes, 682 - XIV Novembro
criancafeliz@cascavel.pr.gov.br

CMEI DARCI ÂNGELA BORGES

Rua Cisne Branco, 1681 - Bairro Floresta
darciborges@cascavel.pr.gov.br

CMEI DOCE INFÂNCIA

Rua Getúlio Vargas, 245 - Cataratas
doceinfancia@cascavel.pr.gov.br

CMEI Dra ZILDA ARNS NEUMANN

Rua Caiçaras, 309 - Parque Residencial Santa Cruz
zildaarns@cascavel.pr.gov.br

CMEI EMANUEL BOTTINI PORTES

Rua Matinhos, 186 - Conjunto São Francisco
emanuelportes@cascavel.pr.gov.br

CMEI ESPAÇO E VIDA

Rua Tito Mufatto, 2581 - Santa Cruz
espacoevida@cascavel.pr.gov.br

CMEI ESTEFANI GALESKI

Rua Martins Fardoski, 350 - Santos Dumont
estefanigaleski@cascavel.pr.gov.br

CMEI ESTRELA DA MANHÃ

Rua Veneza, 879 - Cascavel Velho
estreladamanha@cascavel.pr.gov.br

CMEI GENTE PEQUENA

Rua Gram Bell, 471 - Jardim Tarumã
gentepequena@cascavel.pr.gov.br

CMEI GERALDO FIGUEIREDO

Rua Tapajós, 1417 - Santa Cruz
geraldofigueiredo@cascavel.pr.gov.br

CMEI INFÂNCIA FELIZ

Rua Mario Kato, 431 - Jardim Presidente
infanciafeliz@cascavel.pr.gov.br

CMEI IRMÃ IOLANDA GUZMAN BAZAN

Rua Watkins Glen, 535 - Jardim Interlagos
irmaiolanda@cascavel.pr.gov.br

CMEI IZIDIO DOMINGUES DE OLIVEIRA

Rua das Andorinhas, 500 - Floresta
izidiooliveira@cascavel.pr.gov.br

CMEI JULIO INÁCIO UNCER

Rua Rubens Lopes, 869 - Faculdade
juliuncer@cascavel.pr.gov.br

CMEI LEONARDO CHEVINSKI

Rua Copacabana, 1210 - Brasília II
leonardochevinski@cascavel.pr.gov.br

CMEI MARIA DULCE PIZANI BOARETO

R. Cap. Benedito L. Bragança, 631 - Sta Felicidade
mariapizani@cascavel.pr.gov.br

CMEI MARIA VAZ MEISTER

Rua Portugal, 1294 - Jardim Nova Itália
mariameister@cascavel.pr.gov.br

CMEI MUNDO ENCANTADO

Rua Visc. Do Rio Branco, 705 - Neva
mundoencantado@cascavel.pr.gov.br

CMEI NILCE LEITE SPERANÇA

Rua Dalva de Oliveira, 1475 - Brasília
nilceesperanca@cascavel.pr.gov.br

CMEI PADRE LUIZ LUISE

Rua Souza Naves, 1489 - Parque São Paulo
padreluizluisi@cascavel.pr.gov.br

CMEI PARAISO DA CRIANÇA

Rua Papagaios, 1280 - Jardim Clarito
paraissodacrianca@cascavel.pr.gov.br

CMEI PASSOS PARA A VIDA

Rua Serra das Furnas, 1453 - Morumbi
passosparaavida@cascavel.pr.gov.br

CMEI PEDRO DAMBROS

Rua Estanislau Cidral, 946 - Alto Alegre
pedrodambros@cascavel.pr.gov.br

CMEI PETER PAN

Rua Ji Paraná, 67 - São Cristóvão
peterpan@cascavel.pr.gov.br

CMEI PRESBITERIANO

Rua Cristo Redentor, 172 - Pioneiros Catarinense
presbiteriano@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF. MIGUEL LIBA
Rua Cássia, 880 - Santa Cruz
profmiguelliba@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª ALZIRA PIRES STOCKER
Rua Capitão Leônidas Marques, 720 - Pacaembu
profalzirastocker@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª ARACY LOPES POMPEU
Rua Montenegro, 350 - Morumbi
profaracypompeu@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª CLARISSE PAGANINI
Rua Café Filho, 1312 - Jardim Veneza
profclarissepaganini@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª CLEMENTINA M. JOERGENSEN
Av. Luiz de Camões, 1580 - Interlagos
profclementina@cascavel.pr.gov.br

**CMEI PROF.ª FELISBINA BITTEN-
COURT (DONA SANTA)**
Rua Balneário Camboriú, 503 - Conjunto Riviera
proffelisbina@cascavel.pr.gov.br

CMEI D.ra ZILDA ARNS NEUMANN
Rua Getúlio Vargas, 245 - Cataratas
zildaarns@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª GRACINDA ROCHA
Rua Manoel Pedro dos Passos, 118 - Interlagos
cmei.gracindarocha@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª LEONIDES EZURE
Rua Panamá, 483 - Conjunto Riviera
proffleonidesezure@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª MARIA ELIZA OLIVEIRA DOS SANTOS
Rua Cap. Benedito L. Bragança, 1109 - Santa Felicidade
cmei.mariaeliza@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª MARILZA PADILHA ROCHA ARRUDA
Rua do Trevo, 513 - Guarujá
cmei.marilzapadilha@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª MIRIAN ANA DAVLONTA BOSCHETTO
Rua Portugal, 1320 - Bairro Cascavel Velho
profmirianboschetto@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª NAIR PANDOLFO ZAFFARI
R. Francisco G. de Menezes, 1122- XIV de Novembro

CMEI PROF.ª SILVIA G. VIEIRA FABRO
Rua Paraná, 6711 - Aclimação
profsilviafabro@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª SUELI MARIA COZER BLOOT
Av. das Torres, 64 - Bairro Parque Verde
cmei.suelicozer@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª STANISLAVA BOIARSKI BARTNIK
Rua Hyeda Baggio Mayer, 1755 - Parque São Paulo
profstanislava@cascavel.pr.gov.br

CMEI PROF.ª VICENTINA GUISSO
Rua Tapejara, 452 - Bairro Canadá
profvicentinaguisso@cascavel.pr.gov.br

CMEI RAIOS DE LUZ
Rua Helio Richard, 1595 - Claudete
raiodeluz@cascavel.pr.gov.br

CMEI REINO ENCANTADO
Rua Ibema, 45 - Brasmadeira
reinoencantado@cascavel.pr.gov.br

CMEI SÃO FRANCISCO
Rua Matinhos, 176 - São Francisco
cmeisaofrancisco@cascavel.pr.gov.br

CMEI SÃO GABRIEL
Rua Costa e Silva, 187 - Alto Alegre
saogabriel@cascavel.pr.gov.br

CMEI SELONY BUENO DREHMER
Rua Sócrates, 406 - Tarumã
cmei.selonybueno@cascavel.pr.gov.br

CMEI SOL NASCENTE
Av. Gralha Azul, 1253 - Guarujá
solnascente@cascavel.pr.gov.br

CMEI SONHO DE CRIANÇA
Rua Amazonas, 669 - São Cristóvão
sonhodecrianca@cascavel.pr.gov.br

CMEI SONHO MEU
Rua Fagundes Varela, 1942 - Coqueiral
sonhomeu@cascavel.pr.gov.br

CMEI VALÉRIO BARATTER
Rua Israel da Vigo Silveira, 1211 - Santa Felicidade
valeriobaratter@cascavel.pr.gov.br

Escolas Municipais de Cascavel

CENTRO EDUC. JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE

Rua Pres. Juscelino Kubitschek, 373 - Alto Alegre
eja@cascavel.pr.gov.br

CLÍNICA ESCOLA JUDITHA PALUDO ZANUZZO

Av. Guaira, 510 - Recanto Tropical
cetea@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ADOLIVAL PIAN

R. Paranaguá, 2479 - São Cristóvão
adolivalpian@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ALMIRANTE BARROSO

Rua Mal. Floriano, 3634 - Centro
almirantebarroso@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ALOYS JOÃO MANN

Rua Salgado Filho, 3533 - Cancelli
alloysmann@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ANA NERI

Rua Apª dos Portos, 559 - XIV de Novembro
ananeri@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ANIBAL LOPES DA SILVA

Rua Siriema, 234 - Floresta
aniballopes@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA AQUILES BILIBIO

Br 277 - Km 578 - Centralito
aquilesbilibio@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ARTHUR OSCAR MOMBACH

Rua Maria Madalena Hoff, 285 - Sede Alvorada
arthurmombach@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ARTUR CARLOS SARTORI

Rua Cabo Hermito de Sá, 1011 - Sta. Felicidade
arthursartori@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ATILIO DESTRO

Rua Portugal, 1230 - Jardim Nova Itália
atiliodestro@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA CARLOS DE CARVALHO

São Salvador, s/nº
carloscarvalho@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA DIVA VIDAL

Rua Jaime Duarte Leal, 464 - J. Maria Luiza
divavidal@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA DIVANETE ALVES BRITO DA SILVA

Rua Guaíba, 214 - Periolo
divanetesilva@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA DULCE PERPETUA PIOREZAN TAVARES

Rua Copacabana, 1222 - Brasília II
dulcetavares@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA EDISON PIETROBELLI - CAIC II

Avenida Tito Muffato, 2581 - Santa Cruz
edisonpietrobelli@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA EMILIA GALAFASSI

Rua Cassiano J. Fernandes, 1129 - Jardim Social
emiliagalafassi@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA DA TRANSPARÊNCIA

Rua Panamá, 3323. Bairro Floresta
escolatransparencia@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA FLORÊNCIO CARLOS DE ARAUJO NETO

Rua dos Trevos, 580 - Guarujá
florencioneto@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA FRANCISCO VAZ DE LIMA

Avenida Interlagos, 541 - Interlagos
franciscovaz@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA HÉRCOLES BOSQUIROLI

Rua José do Patrocínio, 125 - Região do Lago I
hercolesbosquirolli@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA HERMES VEZZARO

Rua Caigangues, 482 - Santo Onofre
hermesvezzaro@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA INGLACIR LOURDES FARINA

Rua Presidente Kennedy, 3631 - Aclimação
inglacirfarina@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA IRENE RICKLI

Rua Munique, s/n - Cascavel Velho
irenerickli@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ITA SAMPAIO

Rua Acácia, 206 - Parque Verde
itasampaio@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JOSÉ BALDO

Rua Públio Pimentel, 1003 - Jardim Palmeiras
josebaldo@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JOSÉ BONIFÁCIO

Rua Botafogo, 270 - Rio do Salto
josebonifacio@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR

Espigão Azul
josealencar@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JOSE HENRIQUE TEIXEIRA

Rua Serra das Furnas, 1462 - Parque Morumbi
josehenrique@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JOSÉ SILVÉRIO DE OLIVEIRA

Rua Acácia, s/nº - São João do Oeste
josedoliveira@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHKE

Rua Pará, 290 - Jardim Paraíso
juscelinok@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA LUIS CARLOS RUARO

Rua Corbélia, 2243 - Cj. Res. Gramado
luiscarlos@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA LUIZ VIANEY PEREIRA

Rua Filosofia, 325 - Jardim Maria de Lourdes
luizvianey@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MANOEL LUDGERO POMPEU

Rua Graciliano Ramos, 1099 - Alto Alegre
manoelpompeu@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MARIA FANY QUESSADA DE ARAÚJO

Rua Francisco Beltrão, 711 - Pacaembu
mariaaraujo@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MARIA MONTESSORI

Rua Paraná, 5635 - Coqueiral
mariamontessori@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MARIA TEREZA ABREU DE FIGUEIREDO

Rua Xavantes, 1389 - Santa Cruz
mariafigueiredo@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MARIO PIMENTEL DE CAMARGO

Rua Angelo Godoi, 479 - Santos Dumont
mariopimentel@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA MAXIMILIANO COLOMBO

Rua Domiciliano T. Bresolin, 1255 - Brasília I
maximilianocolombo@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA NEIVA EWALD

Rua Emilio de Menezes, 290 - J. Presidente
neivaewald@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA NICANOR SILVEIRA SCHUMACHER

Rua Salgado Filho, 225 - Vila Tolentino
nicanorsilveira@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA NOSSA SENHORA DA SALETE

Rua Guilherme Piovesan, 98 - Brasmadeira
nssalete@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª ADEMIR CORREA BARBOSA

Rua Jurandir Antonio Zanluck, 159 - Esmeralda
ademircorrea@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª ARMINDA TEREZA VILLVOCK

Rua Medianeira, 604 - Jardim Colméia
armindavillvock@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª DILAIR SILVERIO FOGAÇA

Rua Gurgel, 1210 - Jardim Panorâmico
dilairfogaca@cascavel.pr.gov.br

**ESCOLA PROFª DULCE ANDRADE SI-
QUEIRA CUNHA - CAIC I**

Rua Cardeal, 1309 - Residencial Clarito
dulcecunha@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª GLADIS MARIA TIBOLA

Rua São Paulo, 80 - Centro
gladistibola@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª IVONE VARELA DOS PASSOS

Rua Edi D. Dallacosta, 544 - Pioneiros Catarinense
ivonevarela@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª KELLY CHRISTINA CORREA TRUKANE

Rua Europa, s/nº Bairro Morumbi
kellymiranda@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª MARIA APARECIDA FAGNANI SOARES

Rua Caieiras, 282 - Conjunto Riviera
profmariasoaes@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª MARIA DOS PRAZERES NERES DA SILVA

Rua André de Barros, 849 - Jardim União
mariadasilva@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª MARIA FUMIKO TOMINAGA

Rua Leonardo da Vinci, 858 - Tarumã
mariafumiko@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA PROFª MICHALINA KIÇULA SOCHODOLAK

Rua José de Sá Cavalcante, 622 - Jardim Claudete
michalinasochodolak@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA QUINTINO BOCAIUVA

Rua Getúlio Vargas, 326 - Jardim Cataratas
quintinobocaiuva@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA REVERENDO DARCI MIRANDA GONCALVES

Rua Ver. José de Oliveira, 520 - Bela Vista
darcigoncalves@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ROBERT FRANCIS KENNEDY

Rua Mato Grosso, 1040 - Jardim Primavera
robertkennedy@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ROMILDA LUDWIG WIEBBELING

Estrada Rio da Paz, Km 3 - Recreio Paraíso
romildaw@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA RUBENS LOPES

Rua Manoel Ribas, 1255 - Jardim Guanabara
rubenslopes@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA SÃO FRANCISCO DE ASSIS

BR 369 - KM 511
saofrancisco@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA TEOTÔNIO VILELA

Rua Itaqui, 130 - Jardim Canadá
teotoniovilela@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA TEREZA PÉRICO BERNARDINI

Av. Castelo Branco, 400 - Juvinópolis
terezabernardini@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA TEREZINHA PICOLI CEZAROTTO

Rua Francisco Alves, 590 - Jardim Esteves
terezinhapicoli@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA TOMAZ ANTONIO GONZAGA

Jangada Taborda
tomazantonio@cascavel.pr.gov.br

ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

BR 277 - Km 572
zumbidospalmars@cascavel.pr.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária: Denise Farias – CRB9/1620

C336

Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação.

Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel:
volume II: ensino fundamental - anos iniciais. / Cascavel (PR).
Secretaria Municipal de Educação ; [coordenação geral: Rosane
Aparecida Brandalise Corrêa ; assessoria geral: Marta Sueli de Faria
Sforni] – Cascavel: SEMED, 2020.

529 p.; il.

ISBN: 978-65-992830-0-0

Bibliografia. -

Vários colaboradores. -

1. Ensino fundamental – Currículos – Cascavel (PR) 2. Cascavel
(PR). Secretaria Municipal de Educação – Currículos I. Corrêa,
Rosane Aparecida Brandalise II. Sforni, Marta Sueli de Faria III. Título

CDD: 372.19

375.00981622

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	7
ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	7
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	16
Concepção de Ser Humano, de Sociedade e de Educação	18
Estado, Escola Pública e Currículo	26
DESENVOLVIMENTO HUMANO	28
Periodização do Desenvolvimento Humano	32
PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	55
Processos de Transmissão e Apropriação do Conhecimento	55
Organização das ações entre os Sujeitos e o Objeto de Conhecimento: o Planejamento de Ensino	59
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	64
Progressão de Estudos no Ensino Fundamental - Anos Iniciais	68
Transição do 5º Ano para o 6º Ano do Ensino Fundamental	69
REFERÊNCIAS	72
CÓDIGOS DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	81
ARTE	83
Histórico	83
Concepção do Componente Curricular	87
Objetivo Geral	91
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	91
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	100
1º ANO	100
2º ANO	108
3º ANO	116
4º ANO	124
5º ANO	132
Avaliação	140
Referências	142
CIÊNCIAS	145
Histórico	145
Concepção do Componente Curricular	147
Objetivo Geral	151
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	151
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	157
1º ANO	157
2º ANO	160
3º ANO	163
4º ANO	167
5º ANO	172
Avaliação	180
Referências	181

EDUCAÇÃO FÍSICA **185**

Histórico	185
Concepção do Componente Curricular	188
Objetivo Geral	188
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	188
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	190
1º ANO	199
2º ANO	202
3º ANO	206
4º ANO	210
5º ANO	214
Avaliação	219
Referências	220

ENSINO RELIGIOSO **223**

Histórico	223
Concepção do Componente Curricular	226
Objetivo Geral	228
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	229
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	232
Avaliação	234
Referências	234

GEOGRAFIA **239**

Histórico	239
Concepção do Componente Curricular	242
Objetivo Geral	245
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	245
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	251
1º ANO	252
2º ANO	255
3º ANO	257
4º ANO	259
5º ANO	261
Avaliação	264
Referências	264

HISTÓRIA **269**

Histórico	269
Concepção do Componente Curricular	272
Objetivo Geral	276
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	276
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	281
1º ANO	282
2º ANO	285
3º ANO	288
4º ANO	291
5º ANO	295
Avaliação	298
Referências	300

LÍNGUA ESPANHOLA **303**

Histórico	303
Concepção do Componente Curricular	305
Objetivo Geral	314
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	314
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	325
1º ANO	325
2º ANO	327
3º ANO	331
4º ANO	334
5º ANO	338
Avaliação	341
Referências	342

LÍNGUA PORTUGUESA **345**

Histórico	345
Concepção do Componente Curricular	347
Objetivo Geral	352
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	353
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	384
1º ANO	385
2º ANO	394
3º ANO	405
4º ANO	415
5º ANO	425
Avaliação	435
Referências	436

MATEMÁTICA **447**

Histórico	447
Concepção do Componente Curricular	451
Objetivo Geral	456
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	456
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	486
1º ANO	486
2º ANO	494
3º ANO	500
4º ANO	507
5º ANO	515
Avaliação	524
Referências	526

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de um currículo perpassa, necessariamente, pelos diversos aspectos que constituem o espaço escolar, é neste documento que estará explicitada a concepção de sociedade, de homem e o sujeito que se deseja formar por meio do ensino sistematizado, desenvolvido dentro da escola. Por isso, a compreensão do currículo extrapola a ideia de um simples documento formal, pois ele vai muito além disso, constituindo-se referência do trabalho docente, da organização escolar e de cada prática vivenciada no dia a dia de uma instituição de ensino, o que, por consequência, impacta diretamente na formação do aluno, que é fruto das posições adotadas neste documento.

Partindo desses pressupostos, este Currículo representa a materialização do estudo e do anseio dos professores, e profissionais que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que objetivam, não apenas ter um Currículo sistematizado, mas um documento que seja de fato o centro da práxis educativa.

No processo de reelaboração do documento, houve muitos desafios, mas, seguramente, inúmeros avanços, que expressam uma caminhada significativa, já iniciada há alguns anos, consolidada e garantida pela coletividade. Buscou-se aprimorar o procedimento de “seleção do conhecimento” a ser acrescentado ao currículo, com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta.

A elaboração desse documento tem uma trajetória marcada pela produção coletiva com a participação dos professores e profissionais da educação em sua formulação e na definição dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, os quais contemplam todos os aspectos para o desenvolvimento humano, e que teve seu ponto de partida no ano de 2004, culminando com a publicação em 2008 da primeira edição do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, passando a orientar o trabalho pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e nas Escolas Municipais, fundamentado na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural.

É relevante destacar que a revisão, atualização e ampliação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, ocorreu para atender as legislações nacionais, estaduais, bem como do Plano Municipal de Educação (PME, Lei nº 6.496 de 24 de junho de 2015-2025) que trata sobre a necessidade de aprofundamento e de reestruturação do documento. Justifica-se também, que após uma década da publicação da 1ª Edição do Currículo, ocorreram mudanças significativas nas legislações, nas pesquisas educacionais, no aumento do número de alunos, professores, professores de educação infantil e profissionais da educação.

Considerando esta revisão, a primeira desde sua implantação no ano de 2008, buscou-se reafirmar o compromisso com a sistematização de um arcabouço científico, pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, com o aporte filosófico no Materialismo Histórico-Dialético, reiterando a concepção de educação, de ser humano e de sociedade, com a finalidade de garantir a todos os alunos a apropriação do conhecimento científico e, para isso, é fundamental identificar e

compreender os elementos culturais que precisam ser assimilados, bem como a forma mais adequada para desenvolver o trabalho pedagógico que favoreça o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com vistas à emancipação humana. Partindo do documento base de 2008, nesta revisão, atualização e ampliação manteve-se a transcrição fidedigna de alguns parágrafos, por outro lado, as alterações visam complementar e aprofundar alguns conceitos, além de fazer adequações necessárias para atender à realidade do município e às legislações vigentes.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, indica a necessidade de fixar conteúdos mínimos de maneira a assegurar formação básica comum, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), no Art. 26, determinando a adoção de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), em seu Art.14, retomaram essa pretensão e determinaram como Base Nacional Comum os conhecimentos, os saberes e os valores produzidos culturalmente e expressos nas políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº 13.005/2014) sinalizou a importância de estabelecerem estratégias para alcançar as metas que versam sobre a universalização e a qualidade do ensino, enfatizando a necessidade de uma Base Nacional Comum. Nesse interim, em no ano de 2017 o Governo Federal, publicou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/ CP nº 2/2017)¹, que, após a homologação, passa a ter um caráter normativo, definindo aos estados e municípios a construção ou adequação de seus currículos em consonância com esse documento, estabelecendo prazos para o cumprimento dessa determinação.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC define um conjunto de aprendizagens essenciais para as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio que os alunos deverão desenvolver no decorrer em sua trajetória de escolarização assegurando seus “direitos de aprendizagem”, desenvolvimento e “competências gerais”, que se inter-relacionam e se desdobram em encaminhamentos teórico-metodológicos, articulando na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores. Assim, seguindo o disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2017, o município de Cascavel no ano de 2018, iniciou estudos e discussões com os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino a respeito da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018)², a fim de conhecer as novas orientações previstas para educação nacional e contribuir com a elaboração dos documentos estadual e municipal.

Diante dessa conjuntura, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel promoveu reuniões, grupos de estudos nas Instituições de Ensino, formações e seminários, evidenciando os limites e os desafios desse cenário, que resultaram no fortalecimento teórico-metodológico já implantado na Rede. Pautado nas pesquisas atuais, referente ao desenvolvimento humano,

1 A **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

2 O **Referencial Curricular do Paraná**: princípios direitos e orientações foi construído a partir de um regime de colaboração entre estado do Paraná e municípios, tendo representatividade da SEED, Undime, Uncme, Consed, sendo elaborado a partir da BNCC. Esse documento passa a ser o orientador para a elaboração ou atualização dos currículos das redes municipais e estadual.

na tríade **conteúdo - forma - sujeito**, na periodização do desenvolvimento psíquico da criança, a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, processos de transmissão e apropriação do conhecimento e a organização das ações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento: o planejamento de ensino, articulado aos aspectos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica, buscou-se a materialização da gênese dessa Pedagogia, nesse documento.

A Secretaria Municipal de Educação, no início de 2018, organizou o processo de revisão, atualização e ampliação do Currículo, com ações que complementassem e subsidiassem o estudo do professor, a opinião crítica, o conhecimento da legislação, das novas pesquisas e da teoria adotada pela Rede. Inicialmente, possibilitou aos professores momentos de estudo da Base Nacional Comum Curricular, com leituras e análise durante a hora-atividade. Na sequência realizou-se leitura e análise comparada da BNCC e do Currículo de 2008, com a finalidade de identificar possíveis conteúdos que constavam no documento federal e não estavam contemplados no documento norteador do município de Cascavel. Após esse momento, as Instituições de Ensino encaminharam os apontamentos e as considerações para a Secretaria Municipal de Educação, que por meio dos grupos de trabalho - GTs, realizou estudo, análise e inserção das contribuições no documento, que posteriormente foi enviado ao consultor para as devidas correções.

Buscando garantir a unidade teórico-metodológica na condução do processo de sistematização dos pressupostos teóricos e pedagógicos e a relação com a especificidade de cada componente curricular, objeto de estudo, conteúdos e objetivos de aprendizagem, organizou-se o II Seminário de Educação: Teoria e Prática, no final do mês de julho de 2018, visando formação teórica na fundamentação deste documento e na especificidade dos componentes curriculares, para toda a Rede Pública Municipal de Ensino, com a finalidade de instrumentalizar as equipes escolares, orientando o trabalho pedagógico, na produção do documento, e nas ações coletivas desenvolvidas nas Instituições de Ensino.

As discussões no âmbito coletivo continuaram no mês de agosto, quando da disponibilização da consulta pública sobre o **Referencial Curricular do Paraná**. Priorizou-se a discussão desse documento com os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, os quais participaram em grupos, envolvendo-se em estudos sobre a **versão preliminar** do *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*.

Outra ação coletiva na esfera das discussões foi à realização do Fórum Municipal de Educação que abordou sobre os desafios da revisão do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Concomitante às ações coletivas elencadas, ocorreram encontros presenciais para os grupos de trabalho e muitas horas de estudo fora do ambiente escolar, para compilar os apontamentos e contribuições dos profissionais da Rede.

No início de 2019 realizou-se o I Seminário de Educação, com palestras envolvendo os consultores de cada componente curricular, bem como da fundamentação teórica do Currículo.

No decorrer do processo de revisão, atualização e ampliação, o documento foi se estruturando e se constituindo com a participação de todos, através do acesso às versões preliminares dos textos sistematizados.

As contribuições das Instituições de Ensino ocorreram em todas as etapas:

1ª - Fundamentos Teóricos, Histórico e a Concepção dos Componentes Curriculares.

2ª - Objetivo Geral e Encaminhamentos Teórico-Metodológicos dos Componentes Curriculares.

3ª - Conteúdos, Objetivos de Aprendizagem e a Avaliação dos Componentes Curriculares.

Posteriormente a essas contribuições, realizou-se o II Seminário de Educação, em julho de 2019, com a apresentação da versão preliminar do documento, pelos consultores dos componentes curriculares.

Para a conclusão do trabalho de revisão, atualização e ampliação, realizou-se a Mostra de Educação com as palestras dos professores: Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, reiterando à teoria presente no documento. Após todo esse processo e trajetória de estudos, constituiu-se a versão preliminar, a qual foi disponibilizada para Consulta Pública on-line e Audiência Pública. Dessa forma, este Currículo traduz o resultado do trabalho coletivo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR.

O documento é composto pelo Volume I - Educação Infantil, **Volume II - Ensino Fundamental - Anos Iniciais**, Volume III - Fundamentos da Educação Especial, Volume IV - Educação de Jovens e Adultos e Volume V - Diretrizes da Educação em Tempo Integral.

No Volume II - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a **primeira parte** contempla: **Fundamentos Teóricos** - Aspectos Históricos e Legais do Ensino Fundamental; Pressupostos Filosóficos abordando a concepção de ser humano, sociedade e educação; Escola Pública e Currículo; Concepção de Desenvolvimento Humano; **Pressupostos Pedagógicos** - Os processos de transmissão e apropriação do conhecimento, a Organização das ações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento: o planejamento de ensino e Transição do Ensino Fundamental - Anos Iniciais para o Ensino Fundamental - Anos Finais, bem como Avaliação e Progressão de Estudos.

A **segunda parte** do documento destina-se à organização dos **Componentes Curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Matemática**. Cada texto específico dispõe sobre características das diferentes áreas de conhecimento redigidas na perspectiva da Pedagogia Histórico - Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, contemplando os seguintes itens: Histórico, Concepção, Objeto de Estudo, Objetivo Geral, Encaminhamentos Teórico - Metodológicos, Conteúdos, Objetivos de Aprendizagem, Avaliação e Referências Bibliográficas.

Nesta edição foram incluídas imagens que expressam parte do trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais, resultado da formação continuada na perspectiva teórica, o que representa as discussões efetivadas, valorizando as conquistas e os avanços no âmbito das práticas pedagógicas.

Este documento foi criteriosamente estudado, sistematizado e organizado, com a firmeza de uma concepção de Desenvolvimento Humano ancorada na Pedagogia

Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta os pressupostos teóricos e pedagógicos orientador dos componentes curriculares, que desmembram-se eixos, conteúdos específicos e objetivos de aprendizagem, como síntese das produções humanas historicamente acumuladas.

De posse do **Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Volume II: Ensino Fundamental - Anos Iniciais**, reafirma-se o compromisso de que este documento terá efetividade quando vivenciado na prática da sala de aula, e cabe aos professores e profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, avaliá-lo constantemente, revisando-o e atualizando-o, visando a assegurar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem em um movimento vivo e contínuo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Antes da chegada dos portugueses em território brasileiro, os grupos humanos viviam em uma organização denominada comunidades primitivas, nas quais o trabalho era realizado a fim de suprir as necessidades imediatas de homens e mulheres. Nessas comunidades, as crianças participavam das atividades realizadas coletivamente, ou seja, não havia necessidade de instituições específicas para o ensino e a aprendizagem da cultura produzida.

No ano de 1.500, esse cenário foi alterado, haja vista que os portugueses introduziram a ideia do mercantilismo, desencadeando transformações com relação à produção de bens materiais, de valores e de crenças.

A sociedade mercantilista trouxe consigo a instrução e a educação escolarizada, uma vez que “[...] deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais” (RIBEIRO, 2007, p. 20), já que o intento dos colonizadores era submeter a população aos desígnios das camadas dominantes.

Nessa conjuntura, como destaca Saviani, “[...] o mercantilismo português, reduziu-se à exploração colonialista, abrindo mão do protecionismo industrial [...]” (SAVIANI, 2013, p. 30), impulsionando o desenvolvimento econômico de outras nações em detrimento da população nativa, desconsiderando o caráter educativo como sinônimo de progresso.

Além disso, durante a colonização do Brasil houve uma necessidade imediata da educação como um fenômeno de aculturação, marcada por uma estreita simbiose entre instrução escolar e catequese por estar na incumbência de ordens religiosas. Baeta Neves (1978) compreende a catequese como “um esforço racionalmente feito para conquistar homens [e mulheres]¹; é um esforço feito para acentuar a semelhança e apagar as diferenças” (BAETA NEVES, 1978, p. 45). Assim, o trabalho pedagógico tinha em sua essência a catequização, visto que os jesuítas a consideravam como uma forma de conversão.

Ao abordar a educação jesuítica no Brasil, Saviani (2013) afirma que a educação colonial é composta por fases específicas. A primeira corresponde à chegada dos jesuítas entre os anos de 1549 - 1570, estendendo-se até 1599 com a implementação do *Ratio Studiorum*, plano geral de estudos. Na segunda fase, entre os anos 1599 - 1759, evidencia-se a efetivação da educação jesuítica. Os anos de 1759-1808 são marcados como o período das reformas pombalinas.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, o Estado passou a

1 O acréscimo é nosso.

responder pelos rumos da educação, objetivando substituir “a escola que servia aos interesses da fé, pela escola útil ao Estado” (ZOTTI, 2004, p. 35).

A reforma realizada por Marquês de Pombal se limitou à definição de orientações gerais e à instituição de precárias aulas régias, as quais eram baseadas no enciclopedismo constituindo-se em unidades de ensino, com um único professor.

Entre a expulsão dos jesuítas e a transposição da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, houve um vazio educacional de quase meio século, determinado pela precariedade e pela decadência do sistema de ensino colonial, cuja organização social baseou-se na submissão hegemônica.

Em 1822, ao ser conquistada a independência política do país, foi fundamental a elaboração de uma Constituição. A partir dos debates na Assembleia Legislativa, em 1823, o discurso à época sinalizava para necessidade de elaborar um projeto sólido de instrução, inspirado no aparato liberal da Constituição Francesa (1791). Não obstante, a Assembleia Constituinte foi dissolvida seis meses após ter iniciado os trabalhos, e o Brasil teve sua primeira Carta Magna outorgada em 1824. Nela, somente o artigo 179, em seu parágrafo 32, fez referência à educação, determinando que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. No entanto, o quadro educacional não se alterou, pois a Constituição não previa meios para o cumprimento do que preconizava.

A primeira Lei específica a tratar da instrução elementar no Brasil foi o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, sob a determinação de “[...] crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827, p. 71).

Após a abdicação de D. Pedro I (1831), definiu-se o Ato Adicional à Constituição (1834), o qual legitimou a incumbência da instrução primária e secundária para os governos provinciais. Tais níveis de ensino; contudo, enfrentaram fragilidades e prosseguiram lentamente por conta das inconstâncias políticas.

Em 1853, a Reforma Couto Ferraz serviu de base para muitas províncias regulamentarem o ensino público, principalmente, no que tange à obrigatoriedade da educação primária. No ano de 1879, ocorreu uma nova intenção de reorganização, avaliada como mais densa, idealizada por Leôncio de Carvalho², por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. De inspiração liberal, estabelecia a total liberdade da instrução primária e secundária no Município da corte do Rio de Janeiro, além da obrigatoriedade do ensino para ambos os sexos dos sete aos 14 anos, bem como eliminava a proibição da frequência de escravos (BRASIL, 1879).

Nesse contexto, mesmo frente às reformas que buscaram avançar na organização do currículo do ensino primário, na prática, esse restringia-se a aulas de leitura, de escrita e de cálculo restritas a uma minoria privilegiada. A lacuna entre a existência da Lei e a sua implantação caracterizou as reformas do período. De fato, a realidade econômica e os interesses da burguesia no Império não incluíam a extensão da educação de base à classe trabalhadora, seja a livre ou a escrava (ZOTTI, 2004). Como bem sintetiza Xavier, citado por Zotti (2004),

² Segundo Castanha (2007), tudo o que Leôncio Carvalho instituiu já estava em prática, logo, não trouxe nada de novo.

A instrução pública, proclamada como área prioritária pelo governo “autônomo” e “liberal”, pós-independência do Brasil, na verdade nada representava no jogo político e econômico do momento. A classe dirigente apenas, em discurso, defendia a instrução popular, enquanto arruinava as condições de vida da maioria da população em prol de garantir seus interesses (XAVIER apud ZOTTI, 2004, p. 61).

A República, proclamada em 1889, em seu primeiro momento, caracterizou-se pela continuidade dos interesses da elite latifundiária, traduzidos na “política do café-com-leite”³. Com isso, as oligarquias cafeeiras, ao defenderem um contorno ruralístico para o país, colocaram a educação em segundo plano, pois as atividades econômicas na agricultura dispensavam uma formação de qualidade para a maioria da população⁴.

A única reforma que atingiu o ensino primário foi a realizada por Benjamin Constant, por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (art. 2º), o qual dividiu a educação escolar em duas categorias, redimensionando o ensino em 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos). Contudo, na prática, a instrução primária continuou limitada ao ensino da escrita, da leitura e do cálculo.

Nas demais reorganizações que ocorreram durante a Primeira República, o ensino primário não foi considerado e permaneceu a tradição da educação do Império elitista, tendo em vista que a preocupação era com o ensino secundário e o superior.

A Revolução de 1930 marcou o início de um novo período de desenvolvimento no Brasil, tendo como componente central desse processo a urbanização, gerada pelos interesses em disputa nos primeiros 30 anos de República. O modelo agrário-exportador exauriu e o país inaugurou a segunda fase de seu alargamento industrial. Nessa conjuntura, a educação foi avaliada como chave para o desenvolvimento e o ensino primário foi visto como formação essencial para o mundo do trabalho. Assim, a educação correspondeu às necessidades criadas pela industrialização e a ação do Estado se fez mais concreta.

Criou-se, nesse contexto, o Ministério da Educação e Saúde (1930), por meio da reforma de Francisco Campos, com ações inovadoras que enfatizavam a necessidade de formação de professores. No entanto, a estrutura do ensino primário persistia politicamente frágil.

Essa década foi marcada pela presença de movimentos em prol de reestruturações para atender à educação brasileira. Cabe lembrar o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, que por meio de projetos com novas ideologias e formas de estruturar a educação, fomentou ideias e informações que circularam por todo o território brasileiro.

Tais propostas estabeleciam o fim do monopólio educacional e das condições que inviabilizavam e radicalizavam a oferta de vagas e o ensino para a classe menos favorecida. Com isso, almejava-se erradicar as discriminações e principalmente possibilitar que o “Estado” ofertasse uma escola universal, laica, gratuita e obrigatória. Esse projeto enviado à Câmara de Deputados foi ignorado por um período por questões políticas, sendo retomado com o

³ Isso significou o rodízio mineiro-paulista no governo federal, com as políticas econômicas definidas de acordo com os interesses dos dois Estados.

⁴ Na República, o projeto de educação para o ensino superior permaneceu e se sobressaiu sobre a educação popular, o que obedeceu à realidade e à estrutura de organização da sociedade daquele momento.

advento do Estado Novo (1937), quando a Constituição definiu que caberia à União traçar as diretrizes da educação para todo o país e fixar o Plano Nacional de Educação, com o caráter compulsório e de gratuidade para o ensino primário.

No ano de 1942, com o ministro Gustavo Capanema, foram criadas as Leis Orgânicas do ensino, com diversos decretos que regulamentavam as escolas institucionais. Nessa fase, instituiu-se o curso primário com duração de cinco anos, o curso ginásial com quatro anos e o colegial com três anos, além das opções de modalidade clássica ou científica até 1946, ano em que se estabeleceram diretrizes e as bases de um novo modelo educacional, oficializando a instituição do curso normal de magistério.

No período marcado pela crise política, o fim do Estado Novo e o retorno à democracia, instituiu-se, por meio do Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946, a organização do ensino primário gratuito e obrigatório. O objetivo consistia em buscar o desenvolvimento e a formação integral do aluno por meio: da leitura, da linguagem oral e da escrita; da introdução à Matemática; dos estudos da Geografia e da História do Brasil; dos conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho, além de aprendizagens sobre desenho e trabalhos manuais.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - nº 4.024/1961 - definiu-se e regularizou-se a instrução primária, baseando-se nos princípios elencados na Constituição, redefinindo também a duração desse nível de aprendizagem: “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961). Com relação ao currículo e às suas regulamentações no ensino primário, a ênfase dada foi “nas disciplinas de Educação Física e Educação Moral e Cívica, as quais tiveram o papel de reforçar e sustentar a visão ideológica da classe dominante” (ZOTTI, 2004).

A partir da década de 1960, a política educacional da ditadura militar reafirmou a “dominação burguesa” viabilizada pela ação dos militares. O objetivo da Lei 4.024/61 e da Reforma 5.692 de 1971 era parear o sistema educacional em consonância com os interesses do Estado Capitalista Militar.

Diante disso, o governo militar brasileiro firmou parceria de financiamento para a educação a partir de 1964, como relata Nogueira (1999):

[...] a [United States Agency for International Development]⁵ USAID e o [Ministério da Educação]⁶ MEC firmaram parceria o primeiro acordo denominado Programa de Aperfeiçoamento do Ensino Primário no Brasil. Os acordos abrangeram todos os níveis de ensino: o primário, o secundário e o superior (NOGUEIRA, 1999, p. 92).

Entretanto, o que se observou na sequência desse acordo foi o início de uma crise que se instalou na escola pública brasileira. Devido à falta de uma política educacional, a instrução primária sofreu com índices enormes de evasão e de repetência. Em contrapartida, o Ensino Médio e o Ensino Superior foram os que receberam os maiores investimentos, mas não

5 Acréscimo nosso.

6 Acréscimo nosso.

se pensava, naquele momento, no reflexo que poderia ocasionar posteriormente a ausência de uma política própria para o Ensino Primário.

Foi somente com a Constituição de 1967 que a ampliação da escolaridade passou a ser obrigatória, e uma Lei específica foi incluída nos planos educacionais, consistindo assim em uma hegemonia. No entanto, a extensão do ensino, bem como a sua obrigatoriedade, tinham uma relação direta com o desenvolvimento, visto que, para o Estado, o analfabetismo e a baixa escolaridade do “cidadão” não seriam condizentes com tal progresso.

Nesse sentido, o Estado promoveu uma aparente igualdade de oportunidades, disfarçando as desigualdades e “interessando-se” pelo ensino de 1º e 2º graus. E, ao final da década de 1960, o governo militar fez a reformulação da Lei 5.540/1968 e também realizou ajustes na LDB nº 4.024/1961, por meio da lei 5.692/71. Segundo Germano,

[...] a Lei 5.692/71 apresenta dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora o todo denominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. (GERMANO, 1994, p. 164).

Enquanto a Lei 5.692/1971 reformulou a estrutura e a organização do ensino de 1º e 2º graus, na Lei 4.024/1961, não houve alterações nos objetivos gerais da educação. A estrutura reformulada expunha como objetivo do 1º grau “a formação da criança e do pré-adolescente, com diversificação de métodos e conteúdos, respeitando a fase de desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 1961, art.17).

Cabe ainda ressaltar que, durante a elaboração das novas diretrizes para educação, não ocorreu oposição dos partidos políticos, ao contrário, foram bem recebidas, pois atendiam aos anseios políticos e principalmente econômicos daquela ocasião. Ademais, o regime militar não deixou brechas, conforme afirma Saviani:

[...] a oposição estava desbaratada e silenciada, restando escassos elementos que cumpriam o papel de legitimar o regime, que assim podia manter sob disfarce formal seu caráter ditatorial insistindo em se proclamar democrático ainda que a preservação da democracia só tenha sido possível pela conversão em “democracia excludente”. (SAVIANI, 1999, p. 21) .

A partir de 1970, o governo militar começou a municipalizar o ensino de 1º grau, com um discurso de que era necessário “democratizar” o sistema educacional no país. Contudo, estava oculto sob esse enunciado a desobrigação com relação à Educação Básica, uma vez que essa municipalização já estava prevista na Lei 5.692/1971.

A década de 1980 representou um marco na disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira. No prenúncio de uma orientação democrática, reorganizaram-se os movimentos sociais por diferentes entidades, e a transição do governo militar para o governo civil foi marcada pelas eleições indiretas e secretas. No plano educacional, as proposições encontravam-se determinadas, em linhas gerais, pelas reivindicações de ampliação do acesso à educação, como pontua Neves (2002):

A democratização da educação escolar, definida pelo campo democrático de massas nos anos de 1980, enfatizava um patamar mais elevado, tanto do

acesso quanto da permanência das crianças das camadas populares nas escolas do ensino fundamental, embora sob um ponto de vista mais abrangente, a principal bandeira de luta desse mesmo campo se direcionasse principalmente para a conquista do ensino público, gratuito universal e de qualidade. (NEVES, 2002, p. 164).

Parte dos princípios enfaticamente reivindicados pelos mais diversos segmentos da sociedade civil se fizeram presentes na Constituição Federal de 1988. O ensino de 1º grau, assim denominado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/1971, passou a ser referenciado a partir da Constituição Federal de 1988, como Ensino Fundamental, também com duração de oito anos. Esse nível de ensino ganhou *status* de direito público subjetivo, sendo garantido pelo Poder Público às crianças e aos adolescentes, sob pena de responsabilização aquele que negar-lhes o acesso. Outro ponto que traduziu a intencionalidade de ampliação do acesso educacional refere-se ao direito ao Ensino Fundamental, que se manteve obrigatório e gratuito e estendia-se a todos os que não tiveram acesso a esse na idade própria.

É necessário pontuar, ainda, que esse nível de ensino foi assegurado e referenciado nos dispositivos constitucionais, com maior grau de importância em relação aos demais. Tanto que, ao se referir ao financiamento, ficou estabelecido constitucionalmente, de acordo com § 3º do artigo 2012, que “a distribuição de recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação”.

As pretensões educacionais para o país avançaram e materializaram-se no amplo processo de discussão do novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que se iniciou em entre 1988 e 1989. Assim, na correlação de forças que se imprimiam ao longo do processo de tramitação dessa Lei, diferentes interesses se interpuseram e redefiniram os rumos a serem seguidos pela educação.

Entretanto, direcionados pelo vigor do contexto do neoliberalismo no Brasil e no mundo, pela redefinição do papel do Estado (mínimo) e pelo monitoramento das agências de financiamento internacionais, as proposições para a área educacional foram delineadas e implementadas no corpo da LDBEN (BRASIL,1996). Amparado nas novas tendências que o processo de modernização impunha ao país, o ideário orientado pelo mercado - produção e consumo - foi incorporado à proposta educacional, o qual:

[...] exigia que a educação, a definição de um novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, em que a racionalidade e os critérios de mercado passassem a construir novos referenciais de competências administrativas e pedagógicas para as escolas e os sistemas de ensino. (ARELARO, 2000, p. 100).

A LDBEN nº 9.394/1996 determinou, em seu artigo 32, que o Ensino Fundamental deveria ter “[...] duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública. Assim, a expressão “duração mínima” possibilitou que ocorresse uma ampliação do Ensino Fundamental”:

Art 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito, na escola pública terá por objetivo a formação básica do cidadão [...].§ 1º É facultado aos sistemas desdobrar o ensino fundamental em ciclos.§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série, podem

adotar no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem [...]. (BRASIL, 1996, n. p.).

Ademais, a referida Lei, conforme consta no artigo 34, ampliou a jornada escolar do Ensino Fundamental, incluindo “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]”. Dessa forma, “§ 2º o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, n. p.).

Nesse contexto, no final da década de 1980, com o intuito da melhoria da qualidade do ensino, elaborou-se o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CBPR) pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, corrente teórica elaborada por Dermeval Saviani. Rompia-se com a possibilidade de a instituição escolar não transmitir somente conteúdos neutros, mas também o conhecimento produzido e acumulado pelos grupos humanos.

A década de 1990 foi marcada pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais tinham como objetivo orientar as práticas pedagógicas da Educação Básica, porém, sem êxito, pois não tinham caráter obrigatório.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) determinou que o Ensino Fundamental passaria para nove anos de duração e o ingresso obrigatório seria aos seis anos de idade, e, na medida em que o acesso estivesse universalizado, a faixa etária seria ampliada de 7 a 14 anos de idade.

Nesse sentido, no ano de 2004, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, realizou debates com os municípios e estados acerca da implementação dessa ampliação. Em junho de 2005, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 06/2005, que estabeleceu normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos destinado a todos os brasileiros a partir dos seis anos de idade. Com a aprovação desse parecer, cada sistema de ensino deveria analisar sua realidade no tocante aos recursos financeiros, materiais e humanos para efetivar a implantação e proceder as alterações necessárias ao cumprimento da Lei.

Ainda em 2005 foi sancionada a Lei Federal nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005) que alterou a redação de alguns artigos da LDBEN 9.394/1996, indicando a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade. No entanto, apesar da Lei antecipar a entrada das crianças, não mencionava o aumento da duração do Ensino Fundamental; essa definição ocorreu somente com a Lei Federal nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que estabeleceu a duração de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.

A partir de então os municípios e estados teriam até o ano de 2010 para implementar a duração de nove anos nesse nível de ensino. Essa decisão provocou mudanças no sistema tradicional de educação, por isso, verifica-se interesse por parte do Estado na reestruturação

da proposta pedagógica e do currículo, na organização dos espaços físicos e no apoio financeiro, visto que as unidades escolares receberiam crianças com menor idade.

Segundo o MEC, “os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas” (BRASIL, 2004, n. p.).

Observando a legislação nacional e as deliberações do Conselho Estadual de Educação do Paraná nº 03/2006 e nº 02/2007, implantou-se na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, no ano de 2007, o Ensino Fundamental de nove anos, período no qual o número de matrículas aumentou significativamente. As crianças com cinco anos de idade que até então frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), ou mesmo aquelas que ainda não estavam matriculadas, passaram obrigatoriamente a integrar nessa etapa de ensino.

Em 2008, após um longo processo de estudos e de produção coletiva, o Município concluiu o *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*, pautado no Método Materialista Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

No tocante à gestão da educação propriamente dita, pautada na LDBEN 9.394/1996, foi aprovada, em 22 de dezembro de 2010, a Lei Municipal nº 5.694/2010, a qual organizou o Sistema Municipal de Ensino (SME) e também criou o Conselho Municipal de Educação de Cascavel (CME). O SME é a organização legal dos elementos que se “articulam” para a efetiva concretização da autonomia do município, na área da educação, ou seja, é o órgão que toma as decisões finais após a discussão, a apreciação e a aprovação, tais como: pareceres, indicações, deliberações, instruções e recomendações sobre assuntos que dizem respeito ao SME, assim como a autorização e a renovação da autorização de funcionamento, de credenciamento e de supervisão de estabelecimentos de ensino públicos e privados pertencentes ao SME.

O SME é composto pelos seguintes elementos: instituições públicas municipais de Educação Básica; instituições privadas de Educação Infantil; Secretaria Municipal de Educação (SEMED); Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho Municipal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o qual também pode integrar o CME como Câmara e Conselho Municipal da Alimentação Escolar (COMAE).

O CME de Cascavel tem as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, além de competência normativa. Objetiva assegurar aos segmentos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação em âmbito municipal, contribuindo para elevar a qualidade dos serviços educacionais.

Destacam-se as importantes ações desenvolvidas por esse Conselho: a) Deliberação nº 004, de 16/10/2013, a qual estabelece as normas complementares para a Educação Infantil, dos Objetivos e da Organização, do Funcionamento, da Matrícula, da Frequência, da Organização Curricular, dos Profissionais da Educação, do Padrão de Qualidade e Gestão Democrática, da Educação Especial, da Educação do Campo, com vigência a partir do ano de 2014; e b) Deliberação nº 003, de 17/09/2013, que estabelece as normas complementares do SME de Cascavel para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e as suas Modalidades, dos Objetivos e Organização do Ensino, do Funcionamento, da Matrícula, do Aproveitamento de Estudos, da Frequência Escolar, da Organização Curricular, dos Profissionais da Educação, do

Padrão da Qualidade, da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação do Campo, da Jornada Ampliada - Educação em Tempo Integral, com vigência a partir do ano de 2014.

Outro aspecto relativo à autonomia da gestão refere-se à Lei nº 3.886, de 16 de julho de 2004, o qual aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) de Cascavel para o período de 2004-2014. O PME foi renunciado pela Lei Federal nº 10.172/2001, conforme consta no artigo 2º, bem como está previsto no artigo 9º da Lei 9.394/1996, consistindo em um conjunto de ações educativas (na forma de metas e objetivos) definidas por níveis de ensino, as quais serão implementadas mediante políticas públicas, assegurando a participação popular e, principalmente, dando continuidade às Políticas Educacionais para um período de 10 anos. No ano de 2015, a Lei nº 6.496 aprovou o PME de Cascavel para a vigência de 2015-2025.

Paralelamente, a partir de 2014, retornaram-se as discussões referente aos conteúdos curriculares, com força de regulamentação de norma, atendendo aos preceitos legais elencados na Constituição Federal de 1988, conforme o Artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]” (BRASIL, 1988, n. p.), assim como consta no Plano Nacional de Educação (PNE):

[...] A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular [...]. (BRASIL, 2014, n. p.).

Além, do que prevê o Artigo 26 da LDB, na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, a qual estipula que:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos [...]. (BRASIL, 1996, n. p.).

Em 2017, houve a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil implantada em todo território brasileiro. Constitui-se em um documento de caráter normativo, o qual determina o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades de ensino. O ato normativo de instituição e de orientação ocorreu por meio da Resolução nº 2/2017 do Conselho Nacional de Educação - CNE, de 22 de dezembro de 2017 com a seguinte súmula: “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 1). O MEC, órgão executivo, lançou em 2018 a versão final da BNCC.

De acordo com o MEC, a BNCC “constitui-se num documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Ainda de acordo com o mesmo órgão, a BNCC, conforme previsão da LDB 9394/1996, “deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (BRASIL, 1996).

Desse modo, nota-se que não é facultado aos sistemas acatar ou não tal determinação, visto que a BNCC traduz-se em um documento de caráter normativo que deve ser observado por todos os entes federados nos respectivos sistemas de ensino.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os alunos desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos, estéticos que visam à formação humana integral à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...] (BRASIL, 2017, p. 7).

O documento propriamente dito tem como princípio norteador as chamadas **Competências Gerais**, em um total de 10, as quais devem perpassar pelo trabalho com todos os Componentes Curriculares nas unidades escolares.

O Município de Cascavel – PR, respeitando as orientações da Resolução do CNE e da Deliberação nº 03 de 22 de novembro de 2018, contemplou em seu documento os conteúdos e os objetivos de aprendizagem previstos nas referidas legislações, mantendo em sua reestruturação a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

A conscientização de que todas as ações humanas estão vinculadas às condições concretas de existência e a uma visão de mundo que permite aos grupos humanos avaliar, priorizar e/ou desconsiderar certos aspectos da realidade. A ação de formar outros seres humanos, seja na família, na escola ou em outros espaços, também está vinculada às condições existentes e à concepção de universo, que, de forma consciente ou inconsciente, orientam as ações formativas.

Compreende-se que a humanidade produziu ao longo da história e de sua existência uma cultura que lhe permitiu distanciar-se das condições naturais e instintivas, elevando suas funções psíquicas elementares, às superiores. Essa cultura, como afirma Leontiev (1978), representa:

[...] conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que multiplicaram por dezenas de milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens; os seus conhecimentos penetram os segredos mais bem escondidos do Universo, as obras de arte dão uma outra dimensão aos seus sentimentos. (LEONTIEV, 1978, p. 274).

Desse modo, processos pedagógicos, como a elaboração de um Currículo, constituem-se também resultado de um entendimento determinado que busca formar sujeitos em uma perspectiva determinada. Em toda proposta curricular, as definições de quais conhecimentos priorizar (conteúdos) e a forma de transmiti-los (metodologia) são guiadas pela concepção de ser humano e de mundo que indicam as transformações que se desejam produzir nos alunos em direção à formação almejada.

Por essa razão, Saviani (2005) reitera que o acesso aos conhecimentos e aos elementos culturais produzidos pela humanidade precisam ser assimilados pelos sujeitos como condição para que se tornem humanos. O trabalho educativo, desse modo, visa à produção direta e indireta das conquistas alcançadas no processo de desenvolvimento dos grupos humanos.

Conforme o autor supracitado, é com base no “saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola” (SAVIANI, 2005, p. 15), que deve, por sua vez, conter elementos primordiais e essenciais que é a “linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade” (SAVIANI, 2005, p. 16). Na mesma direção, Malanchen (2016) afirma que o currículo escolar é constituído com base no “saber objetivo organizado e sequenciado” (MALANCHEN, 2016, p. 166), e é o documento que direciona a forma como o trabalho educativo deve ser conduzido em sala de aula.

O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, teorias que objetivam a formação omnilateral, ou seja, possibilitam uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento dos alunos. Por essa razão, o documento propicia analisar e refletir sobre concepção de ser humano, de sociedade e de educação, permitindo identificar a vinculação entre a concepção teórica assumida e a ação pedagógica realizada.

De acordo com Martins (2015), “essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção” e afirmam a educação escolar “como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado” (MARTINS, 2015, p. 272).

A necessidade em definir os preceitos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que dão suporte ao trabalho educativo realizado nas unidades escolares decorre da compreensão que toda a ação educativa não é neutra, nem mesmo deve se pautar em um ecletismo teórico. É preciso, portanto, “garantir a efetivação de objetivos que possibilitem uma educação humanizadora, compreendida nas relações complexas envolvendo o homem e a sociedade” (CASCAVEL, 2008, p. 9).

Um currículo pautado nesses princípios teóricos prima pelo clássico, pela transmissão⁷ do conhecimento científico, artístico e filosófico, compreendendo como atividade central da escola a socialização dos instrumentos culturais produzidos na história da humanidade. Para Saviani (2005), o “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”

⁷ De acordo com Martins (2016, p. 19), a pedagogia histórico-crítica destaca a necessidade do conhecimento universal, em sua forma mais elaborada, ser **transmitido**, e isto significa concomitantemente considerar “as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo”. Ver mais em: MARTINS. Lígia Márcia; ABRANTES. Angelo Antonio; FACCI. Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

e “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (SAVIANI, 2005, p. 18).

A razão para a valorização dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento - Ciências, Filosofia e Arte - expressa a educação, a sociedade e o ser humano que se almeja, tal concepção, compreende a necessidade do acesso ao conhecimento para todos os grupos humanos e não somente a uma classe social.

Nessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento histórico dos homens ocorreu e ainda ocorre por meio de um processo conflituoso em um cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, e a escola está situada no âmbito dessas contradições.

Assumir esse método como orientador do trabalho educativo significa compreender que há uma relação de interdependência entre os seres humanos (sujeito) e os objetos (instrumentos, signos), e ambos podem sofrer “transformações durante o processo, que é contraditório, dinâmico e histórico” (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p. 251).

Compreender como ocorre o processo que direciona a humanização de cada indivíduo leva ao reconhecimento de que a luta por uma escola pública que priorize o acesso ao conhecimento científico a todos os alunos é um meio de posicionar-se contra a desigualdade social.

Martins (2015) afirma que, para o homem se humanizar, é necessária “a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano” e, para isso, precisa “de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte dos outros indivíduos” (MARTINS, 2015, p. 10), que ocorre pelo ato educativo. Portanto, a humanização é um processo histórico e social que transforma o homem em ser humano.

Compreende-se, desse modo, que “a função da escola e, conseqüentemente, dos professores é ensinar [...], e possibilitar que [os processos de ensino e de aprendizagem] ocorram com qualidade para a classe trabalhadora” (CASCAVEL, 2008, p. 11). Todavia, em um processo educativo intencional, para que se trabalhe com o conhecimento é imprescindível reconhecer a sua objetividade, a sua universalidade, o seu caráter histórico e seu tratamento científico na organização de uma proposta curricular e a sua vinculação com as exigências teóricas e práticas da formação dos indivíduos.

De acordo com Vieira Pinto (1979), “todo saber é histórico, [...] porque decorre do fluxo do tempo, do passado existente em cada momento presente” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 520). Além disso, o conhecimento é resultado das relações entre o ser humano e o meio, e, por intermédio do trabalho cristalizado, é repassado às novas gerações. Como a sociedade e o próprio ser humano estão em constante movimento, em um processo contínuo por novas descobertas e conquistas, deve-se considerá-los a partir da totalidade de suas inter-relações.

Concepção de Ser Humano, de Sociedade e de Educação

Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que

o ser humano é um sujeito histórico, produto e produtor da cultura, se constitui por meio das relações sociais provocadas e impulsionadas pelo trabalho, ação essa que promove o seu desenvolvimento.

Para Leontiev (1978), o ser humano, “sujeito do processo de trabalho”, é definido de acordo com duas leis: a biológica e a sócio-histórica⁸. A primeira é necessária para conduzir o desenvolvimento da segunda, que o define como homem. Nesse sentido, os homens “não são definidos pela natureza [...] ao contrário são determinados pelo modo de organização social. Ou seja, são produtos sociais” (ORSO, 2014, p. 172).

Com base nessas premissas, compreende-se que o homem é parte integrante da natureza, com necessidades biológicas e sociais. Na condição de um ser, humano, dotado de características particulares, com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais, precisa alimentar-se, proteger-se dos perigos, reproduzir-se. No entanto, para além das questões biológicas, historicamente, ampliou sua condição de sobrevivência e nesse processo criou novas necessidades e produziu meios para sua satisfação, como a linguagem e os meios de produção.

Leontiev (1978), ao pesquisar os processos de desenvolvimento do homem, diferencia hominização e humanização. Para o autor, o homem começa a produzir e a utilizar instrumentos com a finalidade de se defender, ou para obter algo, ou ampliar as possibilidades para suprir as suas necessidades. Nesse movimento, ele tanto interviu e modificou a natureza, como internalizou as conquistas e as consequências de suas ações. Esse processo relacional entre homem e natureza, com influências mútuas, de maneira que ambos se modificam, ocorre por meio da atividade humana, isto é, o trabalho.

O aparecimento da atividade de “trabalho é a primeira e fundamental condição para a existência do homem, condição esta que acarretou a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividades externas e dos órgãos dos sentidos” (CASCAVEL, 2008, p. 12). Conforme define Leontiev (1978), “a explicação da natureza da consciência reside nas características peculiares da atividade humana que criaram a necessidade dela – no objetivo das atividades, no seu caráter produtivo” (LEONTIEV, 1978, p. 59). A hominização é, portanto, o processo de evolução biológica que resulta na espécie humana.

A hominização culmina no surgimento do Homo Sapiens como espécie. Chegado a esse ponto, o ser humano não deixou ou deixa de se desenvolver; porém, esse desenvolvimento já não resulta no aparecimento de uma nova espécie. O processo de desenvolvimento do ser humano, posterior ao processo de hominização, é denominado de processo de humanização e vem acompanhado da existência de um salto, em que o ser biológico e natural evoluiu para o ser social. De acordo com Duarte (2003), “esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana enquanto realidade sócio-histórica” (DUARTE, 2003, p. 23). Ou seja, o resultado da hominização é conferido ao indivíduo no código genético, mas isso não assegura-lhe os resultados do processo de humanização.

⁸ “[...] em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos de adaptam às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra” (LEONTIEV, 1978, p. 263).

O processo de humanização pode ser compreendido por meio de dois outros processos: a objetivação e a apropriação. A interação do ser humano com a natureza resulta na produção de conhecimentos que ele, posteriormente, sistematiza, permitindo a ampliação de seu domínio sobre o mundo natural, por meio do trabalho. Concomitante ao mundo natural constitui-se o mundo humano, composto por tudo aquilo que é resultado da ação dos homens e que passa a determiná-los historicamente. A cultura que decorre desse processo pode ser reelaborada e ampliada atendendo às especificidades e às novas necessidades do próprio homem.

Como explicam Sforzi e Oliveira Junior (2018), “o processo de objetivação não ocorre com os demais animais” (SFORZI; OLIVEIRA JUNIOR, 2018, p. 179), somente com o ser humano, já que ele é o “processo em que a atividade física e a mental dos seres humanos transferem-se para os instrumentos físicos e para a linguagem” (SFORZI; OLIVEIRA JUNIOR, p. 178). Portanto, a objetivação, nas palavras de Duarte (2016), “é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos”, quando os sujeitos deixam “encarnados” nos objetos a atividade é possível por meio deles. Assim, objetivação é compreendida como “um processo de acúmulo de experiência, é uma síntese da prática social” (DUARTE, 2016, p. 65-66) que permanece nos instrumentos e na linguagem.

A humanização ocorre por meio da apropriação da cultura material e intelectual historicamente acumulada, ou seja, pela apropriação dessas objetivações humanas. Para ser humanizado, não basta ter as características biológicas definidoras da espécie humana, é preciso apropriar-se do que a coletividade já produziu. De acordo com Leontiev (1978),

O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978, 264).

Assim, fazer parte das relações estabelecidas coletivamente implica assimilar as formas de atividade material e cultural historicamente elaboradas. Quanto mais o indivíduo apropria-se da cultura material e intelectual produzida, mais ele se humaniza.

Nesse sentido, Duarte (2004) explicita que “o processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos” (DUARTE, 2004, p. 50). Essa apropriação tem caráter ativo, uma vez que implica não só na própria reprodução dos traços da atividade humana acumulada no objeto, mas também é por meio da apropriação da cultura que são reproduzidas no indivíduo as funções especificamente humanas formadas historicamente.

O processo de apropriação, segundo Leontiev (1979), ocorre “no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo” (LEONTIEV, 1979, p. 257) e, essas “são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais”, de modo que, cada “indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas” (LEONTIEV, 1979, p. 267). A principal característica do processo de apropriação, para esse autor, é de desenvolver ao máximo em cada indivíduo as suas funções psíquicas.

É necessário compreender que a dinâmica relação entre objetivação e apropriação

é cumulativa, pois “no significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de muitas gerações”. Nesse sentido, “[...] contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção e a experiência histórica de uso daquele objeto” (DUARTE, 2004, p. 51).

A interação do ser humano com a natureza resulta na produção de conhecimentos, os quais permitem a ampliação de seu domínio sobre o mundo natural, por meio do trabalho. Ao lado do universo físico, vai sendo constituído o mundo humano, composto por tudo aquilo que é resultado da ação dos homens e que passa a determiná-los historicamente. A cultura, que decorre desse processo, pode ser reelaborada e ampliada porque é legada às novas gerações.

Ao nascer, a criança está inserida em um universo histórico-cultural, ou seja, em meio a uma trama de processos sociais. A forma como será vestida, alimentada, protegida, a língua com a qual será saudada, o rito a que será submetida e os projetos que os adultos farão por ela estarão determinados pela cultura que os envolve. A situação de dependência completa do bebê, para a paulatina e relativa autonomia do ser humano no mundo, vai ocorrer por meio desse processo educativo, em que o indivíduo se apropria da cultura, adquirindo com ela formas de comportamento e de pensamento que superam sua relação instintiva e imediata com o mundo.

A intervenção do homem na natureza para satisfazer suas necessidades tem um caráter dinâmico, pois a cada interferência novas necessidades são criadas, possibilitando ao homem a produção de novos conhecimentos. Dessa forma,

[...] ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos. (MARKUS, 1974, p. 63).

O conhecimento produzido com base na prática social não necessita ser recriado pelos novos indivíduos para que eles possam interagir com o mundo. Ele pode ser transmitido/socializado por quem já os domina. Ao se compreender que o conhecimento já produzido pela humanidade está objetivado na linguagem, entende-se a sua relação com o desenvolvimento mental de cada ser humano, conforme esclarece Leontiev:

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica, não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. (LEONTIEV, 1978, p. 327).

Compreende-se que a linguagem, ao mesmo tempo em que possibilita a comunicação entre os indivíduos, também cumpre a função de organizar o pensamento, manifestado pela consciência, resultante da ação do homem sobre a natureza e da sua relação com outros homens.

O ser humano, ao nascer, é pura singularidade e se torna social em um processo formativo; ademais, à medida que lhe for proporcionado acesso as objetivações já existentes,

constrói sua subjetividade, que é elaborada a “partir das objetivações existentes e no conjunto das interações em que o singular se insere”, portanto, “a riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 47). Assim, quanto mais condições de socialização da produção material existente lhe forem possibilitadas, ou seja, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, maior a possibilidade de desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Leontiev,

Cada geração começa, portanto, a sua vida do mundo de objectos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

O autor afirma que, para se apropriar das objetivações humanas, produzidas pelas gerações precedentes, o indivíduo precisa participar desse mundo (no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social).

Ao longo da história, a humanidade chegou a dominar o conhecimento de vários objetos e fenômenos. Entretanto, alguns desses conhecimentos chegam a um nível de complexidade que não podem ser apropriados nas interações cotidianas de modo espontâneo, por isso, necessitam desenvolverem-se por meio de uma linguagem própria e passam a compor o repertório das diferentes ciências, exigindo intencionalidade e método adequado. Em outras palavras, muitos conhecimentos produzidos pela humanidade podem ser apropriados pela convivência entre pares, na interação com objetos e fenômenos presentes na vida do sujeito, mas algumas objetivações, para serem apropriadas, precisam ser formalmente ensinadas, como é o caso da linguagem científica, filosófica e artística.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, é na escola, por meio do processo educativo, que as objetivações humanas são transmitidas pelo professor, em forma de conteúdo ao aluno. A escola tem, desse modo, a função social de transmitir e socializar o conhecimento em suas formas mais elaboradas, haja vista que é o espaço no qual os sujeitos apropriam-se dos elementos constituintes da cultura humana por meio de uma ação denominada trabalho educativo. Ou seja, pelo ato educativo, o aluno apropria-se das objetivações humanas em sua forma sintética.

A educação, como forma de transmissão e de socialização da cultura, é uma prática essencialmente humana e é por ela que os homens podem adquirir conhecimentos que lhes permitem ampliar a vida e também o controle sobre o mundo natural e social. Assim, é a educação escolar que possibilita aos homens a apropriação do resultado histórico da humanidade.

A educação escolar tem a finalidade e a função específica de “transmitir a cada indivíduo os elementos culturais necessários à sua humanização” (ROSSLER, 2007, p. 94). Esses instrumentos simbólicos que devem ser transmitidos exigem domínio teórico-metodológico de quem assume a função de transmiti-los.

Apesar de ser essa a especificidade da escola, nem sempre ela cumpre essa função porque está situada no âmbito das contradições próprias de uma sociedade de classes, dentre elas as vinculadas à produção e à socialização dos bens materiais e culturais da humanidade.

Enquanto a produção da vida material, por meio do trabalho, se amplia, são desenvolvidas as forças produtivas, isto é, desenvolve-se a capacidade de objetivação material humana. De acordo com Vázquez (1977), “o trabalho produz não apenas objetos em relações sociais, com um caráter alienante em ambos os casos, como produz igualmente o próprio homem” (VÁSQUEZ, 1977, p. 137). O desenvolvimento do trabalho deveria resultar na liberação generalizada dos seres humanos das atividades voltadas imediatamente para a reprodução material da sociedade. Isso possibilitaria ao homem produzir-se e reproduzir-se cada vez mais omnilateralmente, desenvolvendo todas as potencialidades humanas.

De acordo com Orso (2014), a sociedade “se constitui num complexo de indivíduos, relações, condições e movimentos diferenciados, divididos e conflituosos, decorrente da própria organização social” (ORSO, 2014, p. 173-174), assumindo diferentes formas de organização no decorrer da história e expressando necessariamente o modo de produção, ou seja, como a sociedade produz e reproduz a materialidade da vida humana. Ao longo da história, o homem criou e aperfeiçoou diversas formas de vida em sociedade, sendo que, desde o aparecimento da propriedade privada, os diferentes modos de produção têm-se caracterizado pela divisão em classes antagônicas e pela luta entre elas.

O modo de produção da vida material dos homens condiciona a sua vida social, política e espiritual, e as formas de relações sociais estabelecidas se modificam e se distinguem temporalmente. As relações sociais devem ser compreendidas a partir da perspectiva dos indivíduos produzidos em sociedade. Esse desenvolvimento é contínuo e diferenciado, uma vez que as distintas fases do desenvolvimento produtivo decorrem de tipos também específicos de organização social.

A sociedade é cindida entre os que detêm os meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho, considerando que existem contradições entre as classes, em virtude de seus interesses antagônicos. A classe dominante, por deter os meios de produção, utiliza-se de mecanismos de regulação, desempenhando uma função ideológica no âmbito de manutenção dessa ordem. Há, por exemplo, como elemento constitutivo da sociedade capitalista, a defesa da igualdade entre os seres humanos, que está circunscrita apenas no plano jurídico, mantendo-se, assim, as características que a definem como uma sociedade de classes.

Os bens materiais e culturais produzidos não são distribuídos entre as pessoas de maneira igualitária. São apropriados por uma classe social, deixando a outra à margem das objetivações que poderiam resultar em seu desenvolvimento. Além disso, ao invés de produzir o homem omnilateral, produz a desumanização, já que todo desenvolvimento é direcionado a aumentar a produção de mercadorias e, conseqüentemente, do lucro. Conforme esclarece Duarte (2001), o fato de existirem condições para a plena e rica humanização dos seres humanos, por meio da apropriação das objetivações produzidas pela atividade social, não implica, todavia, melhorias nas condições de vida da maioria dos seres humanos. Para o pesquisador,

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nesse século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu

tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental. (DUARTE, 2001, p. 23-24).

Atualmente, afirma-se que se vive na “sociedade do conhecimento” e que o acesso ao conhecimento estaria amplamente democratizado e universalizado; contudo, o interesse da classe dominante é determinado pelo aumento de riquezas e do capital. A difusão do conhecimento também segue essa lógica, limitando-se ao que gera lucro e, na maior parte das vezes, o que é disponibilizado ao grande público são informações sobre variados assuntos, não exatamente conhecimento no sentido abordado nesse currículo, isto é, “aquele que expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno” (SAVIANI, 2013, p. 57). O conhecimento não se confunde com informação científica isolada, mas é a ferramenta que permite a compreensão dos nexos e do vínculo interno das coisas entre si e com a realidade. Assim, com a suposta “sociedade do conhecimento”, sem as mediações que formam o pensamento teórico que permite compreender os nexos e as contradições que regem os fenômenos, mais superficiais vão se tornando as necessidades intelectuais dos indivíduos, produzindo, dessa maneira, a derrota do conhecimento sistematizado e contribuindo para o esvaziamento intelectual desses.

Nesse contexto, a escola tem um papel político essencial, que é o de **lutar pela transmissão e pela socialização do conhecimento científico**, para que esse esteja ao alcance de todos, possibilitando cada vez mais o enriquecimento intelectual dos indivíduos. Assim sendo, a finalidade da escola é garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, que se limitam ao uso do pensamento empírico, e aproxime os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade, promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico.

O conhecimento não é neutro, mas apropriado por uma classe e colocado a serviço dela. A não neutralidade do conhecimento não implica a impossibilidade de, por meio dele, se conhecer cada vez mais objetivamente a realidade natural e social. O avanço do conhecimento é, em sua tendência geral, algo positivo para a emancipação da classe trabalhadora e, com ela, de toda a humanidade. Entretanto, nem sempre o conhecimento é usado em prol da classe trabalhadora. Essa precisa se apropriar do conhecimento para colocá-lo a serviço da emancipação de toda a humanidade.

O conhecimento escolar refere-se a apenas uma parte dos conhecimentos ou das produções científicas, os quais se tornaram conteúdos escolares e foram deliberadamente constituídos como tal. Como não poderia deixar de ser, em se tratando de uma sociedade de classes, a ciência também revela o resultado dos embates dessas classes antagônicas. Ocorre que, pela situação de dominação, na qual a classe trabalhadora está posta perante os detentores dos meios de produção, as ideias dominantes expressam a perspectiva desta classe. A ciência é, desse modo, resultado das tensões internas da sociedade de classes. Por essa razão, está tendencialmente a serviço da classe proprietária dos meios de produção, mas não sem contradições e não de forma monolítica ou homogênea.

Ao entender que o desenvolvimento das forças produtivas, expresso pela tecnologia, é decorrência do avanço da ciência, percebe-se como o espaço de produção e de difusão

de conhecimentos é espaço fundamental de luta, visto que, da mesma maneira que permite a manutenção e a conservação da estrutura social vigente, também é, contraditoriamente, ferramenta de autonomia e de fortalecimento para a classe trabalhadora.

Mesmo quando transformadas em ferramentas de dominação, as forças produtivas expressam a ampliação da ação humana sobre o mundo e é, assim, uma herança de toda a humanidade. São os seres humanos, em seu processo histórico – e também nos embates de classe –, que permitem o acúmulo cultural; logo, a todos deve-se legar tal acúmulo.

Duarte (2003) considera um grande equívoco contrapor a ideia de desenvolvimento a uma visão crítica da riqueza socialmente produzida, como se essa tivesse que necessariamente negar o desenvolvimento e o progresso. O problema está no fato de que o capitalismo, ao mesmo tempo em que produziu um desenvolvimento sem precedentes da riqueza intelectual e material, também produziu formas de alienação sem precedentes na história da humanidade.

Assim sendo, é imprescindível preservarmos as conquistas do capitalismo, como os avanços científicos, tecnológicos entre outros, partindo da ciência que dispomos para dar um salto qualitativo para uma nova ciência, com a compreensão de que tal salto não será dado sem a apropriação da ciência já existente.

A apreensão sistematizada de tais conhecimentos contribui para a humanização do ser humano na medida em que, por meio dessa apropriação, desenvolvem-se maiores condições de organizar o pensamento e compreender a realidade objetiva, tornando o indivíduo mais autônomo e consciente de si mesmo e das relações sociais existentes.

A sociedade capitalista encerra em sua gênese o caráter que procura romper e superar com o modo de produção feudal, o qual, em determinado momento histórico, havia já esgotado suas possibilidades de desenvolvimento das forças produtivas. A burguesia em ascensão fez a defesa rigorosa da igualdade natural de todos os seres humanos, contrapondo-se à organização social feudal e à sua correspondente ideologia, segundo a qual todos nasceriam diferentes uns dos outros. Foi com base nessa defesa, da igualdade essencial dos homens, que se estruturou a escola burguesa, entendida como condição necessária para a consolidação da ordem democrática e a necessidade de escolarizar a todos, conferindo, assim, um significado revolucionário à escola burguesa na sua forma tradicional. Não obstante, isso não se fez sem contradições, pois na escola burguesa tradicional a igualdade estava reduzida a uma igualdade de oportunidades, apresentando-se essa escola como o espaço no qual os seres humanos, por mérito próprio, definem o lugar que ocuparão na sociedade. A escola burguesa, na realidade, reforçou a lógica meritocrática e, conseqüentemente, o individualismo. A esse respeito, Saviani alerta que:

[...] na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. (SAVIANI, 1983, p. 52).

Ao tornar-se classe reacionária, a burguesia mudou sua ideologia para a educação e passou a defender uma escola na qual o pressuposto básico não era mais o da igualdade entre

os seres humanos, mas sim que as diferenças e as aptidões individuais deveriam estabelecer a direção e os limites do processo educativo.

Nessa discussão sobre a concepção de ser humano, de sociedade e de educação, busca-se, mesmo que sucintamente, esclarecer o motivo de, neste currículo, ser defendido o desenvolvimento humano integral como objetivo principal da educação escolar, bem como a razão de ser eleito o **conhecimento sistematizado – científico, artístico e filosófico – como elemento central de referência para a organização do ensino na escola pública.**

Estado, Escola Pública e Currículo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/1996 - é pontual quando determina que é dever do Estado tornar a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos; dessa forma, cada ente federativo tem responsabilidades. Além disso, essa mesma lei normatiza, em linhas gerais, a educação em todos os níveis, etapas e modalidades.

Compreende-se que a escola pública como parte constituinte do Estado - em seu âmbito federal, estadual ou municipal - constitui-se como conquista da coletividade; é também espaço de construção de consciência, que tem por função possibilitar acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, imprescindíveis para a formação integral do aluno.

Como resultado de lutas históricas, a escola pública se constituiu investida dos adjetivos pelos quais se conhece ainda hoje: universal, laica, obrigatória e gratuita. Porém, a Escola, apesar de descrita na legislação como dever do Estado e direito de todos, não é capaz de garantir, por si só, a aprendizagem dos sujeitos que nela estão inseridos, pois para isso requer-se um trabalho sistematizado, planejado e que seja realmente capaz de emancipar os alunos, contribuindo na sua formação como homem.

A multiplicidade de relações que envolvem a sociedade e a diversidade de condições faz com que nem todos tenham o mesmo acesso ao conhecimento científico, de modo que a escola pública precisa afirmar seu papel na socialização de tais conhecimentos, garantindo que todos os que por ela passem tenham contato com o resultado do desenvolvimento humano ao longo da história, transformado em conhecimento e sistematizado por meio do trabalho do professor.

Nesse sentido, a concepção de um currículo adequado às necessidades de emancipação dos alunos faz-se premente, pois é esse documento que norteará toda a prática pedagógica no interior da escola, de modo que precisa ter uma concepção clara do tipo de sujeito que deseja formar e qual será o papel dele dentro da sociedade. O currículo deve ir ao encontro das especificidades da escola pública e dos alunos que nela são atendidos, somente assim poderá cumprir seu papel de redimensionar a prática docente, tornando a escola um verdadeiro espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de consciência, tornando-a a mola propulsora das transformações sociais almejadas.

Os conteúdos transmitidos nesse locus não devem se guiar e se pautar por práticas cotidianas e espontaneístas, ao contrário, devem ser intencionais, planejados e deliberados,

compreendendo que não há um conhecimento que pertença a este ou aquele, logo, os conhecimentos não devem assumir feições ou funções díspares.

À guisa de conclusão, reafirmamos que a escola deve assegurar aos alunos a transmissão dos conhecimentos científicos mais elaborados, pois são esses que efetivamente possibilitarão a autonomia e a tomada de consciência, tendo como enfoque principal “o que ensinar”, aproximando-os da riqueza intelectual produzida historicamente. Essa finalidade da escola deve determinar os métodos e os processos de ensino e de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como já afirmado, neste currículo defende-se que a educação escolar deve promover o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, faz-se necessário explicitar o que se entende por desenvolvimento humano, bem como destacar a sua vinculação ao processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. Esse entendimento é pautado na Teoria Histórico-Cultural justamente por ser uma teoria, no campo da psicologia, que está em sintonia com a concepção de ser humano, de sociedade e de educação assumida por este documento.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, todo indivíduo nasce com um aparato biológico, mas esse aparato não é suficiente para que nele seja desenvolvida a linguagem verbal, formas de conduta, raciocínio e sentimentos que são próprios do ser humano. A apropriação das aquisições históricas e sociais, objetivada na cultura humana, é condição para o desenvolvimento dessas características essencialmente humanas. Ou seja, o desenvolvimento psíquico não ocorre de forma natural ou espontânea, ocorre pela atividade do sujeito com outras pessoas na relação com os instrumentos físicos e simbólicos produzidos pela cultura.

Essa abordagem teórica fundamenta-se na produção dos autores: Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) e Vasili Vasilievich Davidov (1823-1885), entre outros, que com base nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético, procuraram alicerçar princípios psicológicos e metodológicos para a elaboração de uma psicologia concreta do ser humano. Esses autores partiram da centralidade do trabalho⁹ como produto da ação do homem para explicar o princípio e o percurso histórico do desenvolvimento psíquico. Além disso, consideraram que é necessário o domínio teórico da realidade para a estruturação do psiquismo, como amálgama dos processos requeridos à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Fundamentada em teóricos do marxismo, Lazaretti (2013) afirma que o trabalho “é um processo de objetivação e de transformação da natureza pelo homem, de acordo com as necessidades e condições concretas da realidade”, de modo que o ser humano, na condição individual e coletiva, transforma-se “ao se relacionar com a totalidade das relações históricas” (LAZARETTI, 2013, p. 23).

No processo de apropriação das objetivações humanas, o homem produz sua formação subjetiva e esse movimento, que não é linear, possibilita a ele desenvolver-se omnilateralmente. Segundo Leontiev (1978), as transformações do homem e da natureza foram provocadas historicamente pela produção de instrumentos e pela criação dos signos, o que permite afirmar que o desenvolvimento humano está centrado na atividade do trabalho.

Compreender o desenvolvimento humano, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, e os processos formativos do sujeito implica considerar que as mudanças históricas existentes na sociedade devem ultrapassar as dicotomias entre a natureza dada e a

⁹ Para um aprofundamento teórico sobre a “Centralidade do Trabalho”, sugere-se a leitura e o estudo das seguintes obras: MARX, Karl. O Capital. v. 2. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Texto sobre educação e ensino. São Paulo: Moraes, 1992.

natureza adquirida histórica e culturalmente; deve-se, conseqüentemente, compreender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade do sujeito.

Desse modo, a característica fundamental do desenvolvimento psíquico está centrada na atividade social, resultante do processo de interação do sujeito com o mundo por meio da mediação dos instrumentos (ferramentas) e dos signos (símbolos) produzidos pela humanidade. Esses elementos – instrumentos e signos – inicialmente estão presentes na cultura, ou seja, de modo externo ao sujeito, e, ao serem apropriados, passam a fazer parte da sua atividade interna. Leontiev (1978) elucida que “A passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma específica de reflexo psíquico da realidade” (LEONTIEV, 1978, p.92), isso porque esses signos passam a ser mediadores no modo de pensar e de atuar do sujeito sobre o mundo. Isso significa que a realidade passa a ser refletida psiquicamente de modo diferente daquela que é captada diretamente pelos sentidos.

Os signos, para Martins (2015), “são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas”, tal como “as ferramentas ou os instrumentos técnicos de trabalho” (MARTINS, 2015, p. 45), para que sejam utilizados pelos seres humanos, exigem que o comportamento seja adaptado a eles, processo que conduz à transformação psíquica, já que a interação do sujeito com o mundo passa a não ser mais provocada pelo estímulo direto do ambiente, mas principalmente pelo significado apropriado que se interpõe entre ele e o meio. A internalização dos signos e dos instrumentos pressupõe, necessariamente, a interação com pessoas que já os dominam. É na ação conjunta com essas pessoas, no plano interpsíquico, que os instrumentos e os signos são internalizados, tornando-se parte da própria individualidade, ou seja, torna-se intrapsíquico.

Figura 1: Processo de internalização dos signos e dos instrumentos



Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019).

A apropriação da cultura começa a ocorrer no plano **interpsíquico**, na relação com outros pares mais experientes, por exemplo, o professor e os demais sujeitos do convívio social, para o plano **intrapsíquico**, como conquista da individualidade da criança. Assim, como os instrumentos físicos tornam-se mediadores nas relações externas que o sujeito realiza no meio social, os signos são mediadores que, internalizados, modificam-se e transformam-se em instrumentos psicológicos, isto é, passam para o plano intrapsíquico. De acordo com Leontiev (1987), a criança, no contato com o adulto, assimila gradativamente os modos humanos, que

são socialmente constituídos, e, dentre eles, as formas de comunicação como uma das expressões para o domínio da linguagem oral.

Garantida a mediação no plano interpessoal, a criança começa a aplicar a si própria a mesma forma de comportamento do adulto e começa a fazer uso da linguagem para expressar as suas ações. Por exemplo, ao brincar com a boneca, a criança verbaliza: *“Agora estou dando mama para o bebê”*. Essa fala representa a tomada de consciência sobre suas ações, haja vista que a linguagem auxilia na organização do pensamento que guia a sua ação. Por isso, o psiquismo pode ser compreendido como produto da atividade humana.

É importante destacar que o desenvolvimento psíquico ocorre à medida que as funções psicológicas elementares passam a ser voluntárias, dominadas pelo próprio sujeito, e, por essa razão, denominadas de funções psicológicas superiores. As funções psicológicas elementares são naturais, garantidas pela natureza e próprias dos animais, incluindo o ser humano.

As funções psíquicas possibilitam captar e interpretar a realidade objetiva. Por exemplo, por meio das funções de sensação e de percepção, é possível captar sons e imagens existentes no meio. Pode-se focalizar um dentre os vários estímulos existentes, o que é possível pela atenção. Esses estímulos podem ser fixados pela memória durante determinado tempo em nossa mente. Sensação, percepção, atenção e memória são exemplos de funções psicológicas. No caso dos seres humanos, elas podem passar a ser de domínio do próprio sujeito, como a atenção voluntária, a memória lógica, assim como a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e os sentimentos (MARTINS, 2013).

O desenvolvimento das funções psicológicas elementares rumo a superiores ocorre por meio da apropriação dos signos e dos instrumentos que foram produzidos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a apropriação dos produtos da cultura humana é o que garante a humanização de cada novo membro da espécie. Esse processo direciona o desenvolvimento biológico do ser humano, determinando a própria constituição cerebral e a formação de sistemas funcionais. Para exemplificar, considere-se a função psíquica atenção, a qual, inicialmente, tanto no homem quanto no animal é involuntária e de natureza biológica, ou seja, elementar (atos reflexos imediatos); entretanto, no ser humano, por meio das intervenções e mediações, torna-se voluntária, uma função psíquica superior (MARTINS, 2017).

Martins (2017), ao discorrer sobre as teorizações de Vygotsky, explicou que as

[...] funções psíquicas elementares pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos, que em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana dos demais animais. (MARTINS, 2017, p. 15).

As funções psicológicas superiores, por outro lado,

[...] não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resulta engendrada pelo trabalho social. (MARTINS, 2017, p. 15).

Martins (2017) destaca como funções psicológicas a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento, que são

organizadas em sistemas funcionais nos quais a finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um sujeito em seu meio.

Compreende-se que não basta somente a inserção do sujeito na sociedade, para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, é necessária a apropriação de instrumentos e de signos que permitam a compreensão e a inserção consciente na realidade que cerca o indivíduo. De acordo com Tuleski (2002), as funções psicológicas superiores não estão prontas, pois, a priori,

[...] elas possuem um componente primitivo, biológico, instintivo a princípio, que com a inserção da criança em sociedade vai se modificando e assumindo um caráter diferenciado. Ocorre, um salto qualitativo interno, provocado pelo meio externo, que redimensiona as funções elevando-as a patamares superiores, pois o indivíduo passa a ser controlado por elas (funções) e também a controlá-las conscientemente. (TULESKI, 2002).

Promover o desenvolvimento dessas funções psicológicas requer a participação do sujeito em processos planejados, mediados e intencionais. A educação escolar, por seu conteúdo, constitui-se no processo que tem maior impacto na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Martins (2017) defende que as ações de ensino desenvolvem não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, mas aquelas que requerem e, ao mesmo tempo, promovem a complexificação das funções psicológicas superiores.

Para Leontiev (1987)¹⁰, a escola, ao exigir da criança o domínio das ideias e de conhecimentos produzidos pela humanidade, subsidia o desenvolvimento da psique do aluno. Além disso, como um espaço privilegiado para a transmissão de todo o acervo cultural produzido pela humanidade, possibilita que sejam desenvolvidas as funções psicológicas superiores dos alunos, atuando, concomitantemente, na formação de sua personalidade e promovendo, dessa maneira, a sua humanização.

Como já afirmado, o desenvolvimento do sujeito depende da atividade que ele realiza com os instrumentos físicos e simbólicos na ação conjunta com os mais experientes. Isso significa que as particularidades e as especificidades de cada idade devem ser levadas em conta nas possibilidades de desenvolvimento, a depender da atividade possível ao sujeito em cada período da vida. Conforme argumenta Facci (2006), “[...] as condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (FACCI, 2006, p. 21).

A relação entre o estágio individual e a atividade promotora do desenvolvimento é também destacada por Martins (2017) ao tratar da importância do conceito de atividade dominante: “[...] se faz necessário esclarecer o conceito de atividade dominante de cada etapa do desenvolvimento infantil, pois é ele que coloca em relevo a complexa relação entre o desenvolvimento da criança em unidade dialética com o meio social que a envolve” (MARTINS,

10 “Na aprendizagem na escola não somente exige que a criança domine um determinado conjunto de ideias e conhecimentos e tenha alcançado certo nível no desenvolvimento de suas forças físicas, mas que também apresente uma série de requerimentos quanto ao desenvolvimento de sua psique, as características de sua memória, percepção e outros muitos processo” (LEONTIEV, 1987, p. 64).

2017, p. 44). O conceito de atividade denominada de principal marca a periodização de desenvolvimento presente na Teoria Histórico-Cultural. Nas traduções brasileiras, o conceito também pode ser encontrado como atividade principal, atividade dominante ou atividade guia, neste currículo, o termo utilizado será **atividade principal**.

Periodização do Desenvolvimento Humano

Na concepção de desenvolvimento humano, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, encontramos subsídios para explicitar o processo de periodização, o que é fundamental para orientar as ações educativas. Neste texto, destacam-se os períodos no desenvolvimento psíquico da criança, que abarcam desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, garantindo a especificidade na prática pedagógica fundamentada pela tríade¹¹: **conteúdo-forma-sujeito**.

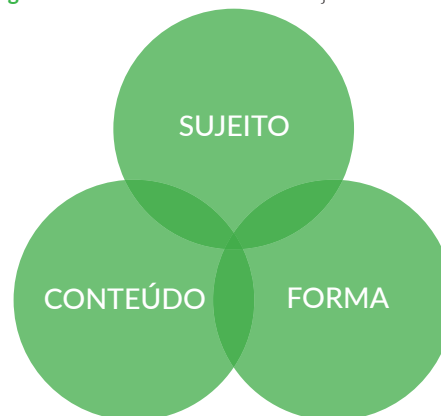
No que tange à tríade conteúdo-forma-sujeito¹², é necessária a compreensão dos seus elementos, “[...] como uma unidade, considerando a essência de cada elemento, assim como a relação de interdependência existente entre eles” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017, p. 345) para a elaboração e a execução de um planejamento de ensino com objetivos claros e rigor científico. Para tanto, é imprescindível o conhecimento da periodização do desenvolvimento infantil. Conforme assevera Martins (2015),

[...] afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta “conteudista” centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal nenhum desses elementos esvaziados das conexões podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico. (MARTINS, 2015, p. 297).

A periodização demarca “momentos, fases ou etapas do desenvolvimento humano” (TULESKI; EIDIT, 2017, p. 35), subsidiando de forma significativa o trabalho pedagógico com vistas à promoção do desenvolvimento. Ancorada nesses pressupostos, Lazaretti (2013) sintetiza:

[...] cada período singular e qualitativamente específico da vida humana implica uma situação social de desenvolvimento que corresponde a uma deter-

Figura 2: Tríade: conteúdo-forma-sujeito



Fonte: Adaptada de Lazaretti (2017) pelo Grupo de Trabalho (2019).

11 Essa tríade (Conteúdo-Forma-Sujeito) é objeto de discussão neste currículo, especificamente nos pressupostos pedagógicos.

12 Conteúdo: Conhecimento Científico, artístico e filosófico; Forma: Encaminhamentos Teórico- Metodológicos; Sujeito: sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico-aluno.

minada atividade principal, e em cada atividade surgem e se desenvolvem novas formações psicológicas. [...] a atividade principal, como fundamento da periodização, passa a ser compreendida tal como ela se forma nas condições concretas dadas na vida da criança. São as condições históricas, concretas e objetivas que exercem influência no conteúdo de determinado período do desenvolvimento como no transcurso geral do desenvolvimento psíquico. (LAZARETTI, 2013, p. 45–46).

Leontiev (1978) parte do princípio que cada período do desenvolvimento humano é marcado por uma atividade principal, a qual desempenha função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. Compreende-se por **atividade principal** aquela que interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança, por meio da qual o indivíduo estabelece relações com a realidade externa, tendo em vista a satisfação de suas necessidades; além disso, dependendo das transformações e dos aprendizados fundamentais de dado período evolutivo, ela aperfeiçoa e impulsiona os progressos posteriores. Conforme explica Leontiev, citado por Sforzi (2004), “A atividade dominante é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade, num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV apud SFORZI, 2004, p. 91).

Alguns traços caracterizam a atividade principal: a) surgem e se diferenciam novos tipos de atividade; b) formam-se ou reorganizam-se os processos psicológicos particulares; c) promovem-se mudanças psicológicas fundamentais da personalidade. Uma atividade principal é qualificada pela importância que desempenha nas principais conquistas do desenvolvimento e porque, no interior dela, surgem novos tipos de atividade. Por isso, a atividade principal deve ser entendida como o modo central de relacionamento do sujeito com o mundo.

Elkonin (1969) procurou periodizar o desenvolvimento infantil a partir do conceito de atividade principal de Leontiev (1978), explicando que as atividades principais propiciam mudanças que caracterizam os períodos de desenvolvimento em cada indivíduo. No entanto, em cada período da vida do sujeito, é preciso considerar a situação social de desenvolvimento, ou seja, o lugar objetivamente ocupado pela criança na relação criança-adulto e a posição dela na sociedade que regula todo o seu modo de vida com o entorno social (VIGOTSKI, 1996). Assim, é a situação social de desenvolvimento que determina o conteúdo e as condições da atividade principal, por meio da qual ocorrem as principais novas formações no psiquismo e na personalidade do sujeito.

Embora haja, em cada período de desenvolvimento, uma atividade principal geradora de novas formações, não significa que não desenvolva outras atividades que também atuam sobre o desenvolvimento, principalmente, acarretando novos motivos e novos interesses na criança. Isso significa que, em cada atividade principal, há atividades que são secundárias, que atuam na linha acessória do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996). Essas atividades secundárias, que surgem em um ou outro período, a depender dos motivos e das necessidades infantis, podem ocupar o papel de principal, enquanto as demais continuam a existir no curso do desenvolvimento, provocando a passagem de um período ao outro.

Nesse processo, os períodos de passagens modificam as ações das crianças diante de suas relações com a realidade e marcam reorganizações nessa relação, caracterizadas por

rupturas, saltos e superações. São essas as condições para a transição periódica da atividade principal: “[...] surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 1988a, p. 66). Elkonin (1987) definiu os períodos do desenvolvimento psíquico, considerando as épocas, os períodos e a atividade principal.

As épocas são: primeira infância, infância e adolescência. Cada época é composta por duas atividades principais, que se inter-relacionam, conforme a ilustração:

Figura 3: Períodos do desenvolvimento psíquico



Fonte: Elaborado pelo GT (2019).

Para fins de discussão neste currículo, destacam-se, na sequência, as duas primeiras épocas, explicitando as características da comunicação emocional direta, objetual-manipulatória, brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo.

Comunicação emocional direta

A atividade principal do nascimento até aproximadamente um ano é a **comunicação emocional direta**, que tem como principal característica a intensa relação entre bebê e o adulto, mediada pelas manifestações emocional-afetivas. A condição de dependência físico-biológica do bebê requer atenção e cuidados provenientes do adulto, que atenda às suas necessidades fisiológicas, e nesse processo, produz-se uma especial forma de comunicação entre bebê e adulto. Essa comunicação ocorre por diferentes manifestações: choramingos, choros, balbucios, gritos, gestos e movimentos de braços e pernas, reagindo a sons e luzes, entre outros, a fim de comunicar suas sensações. Essa comunicação é denominada por Elkonin como “complexo de animação” (ELKONIN, 1969, p. 505), sendo essa a primeira reação emocional do bebê.

Essas manifestações são interpretadas pelo adulto mais próximo, que aprende a reconhecer, atende aos anseios e se dirige ao bebê, falando, acolhendo e afagando, procurando compreender e interpretar suas necessidades. O primeiro ano de vida é marcado

pela dependência total de cuidados e de atenção por parte dos adultos, tendo em vista a insuficiência dos mecanismos de adaptação do organismo ao nascer. Para atender a essas necessidades que são os reflexos incondicionados de alimentação, de defesa e de orientação, é indispensável à interação adulto-bebê, permeada pelos diferentes estímulos para adaptação às novas condições de vida (MUKHINA, 1996).

Ao nascer, a criança traz consigo alguns reflexos incondicionados que se caracterizam por ações inatas devido ao desenvolvimento dos segmentos inferiores do sistema nervoso e, posteriormente, dos hemisférios cerebrais, que ocorrem ainda na vida intrauterina. O bebê já nasce com a medula espinhal, o bulbo e os centros subcorticais em um alto grau de desenvolvimento.

Para Vygotski (1996), “[...] o início da vida psíquica já está presente no recém-nascido, mesmo que de maneira rudimentar [...]”. Ademais, o autor destaca que “[...] as emoções já estão presentes no bebê desde o primeiro ano de vida e são fundamentais para o seu desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 1996, p. 284). Vygotsky (1996) complementa ainda que há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste em um conjunto de peculiaridades do bebê que é imediatamente percebido e se define quase sempre como uma total incapacidade biológica. O bebê não é capaz de satisfazer uma só de suas necessidades vitais. Suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que o rodeiam. De acordo com o autor supracitado, “[...] A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento, ainda que a criança dependa por completo do adulto, esteja imerso no social, precisa, todavia da comunicação social na forma da linguagem humana” (VYGOTSKY, 1996, p. 284-285).

Nessas primeiras semanas de vida, há mecanismos inatos que garantem a sobrevivência e têm importância no desenvolvimento da criança, sendo eles: reflexos de orientação; reflexos de sucção; reflexos de preensão; reflexo de impulso. O primeiro consiste nas reações que orientam o bebê a girar em direção à luz, orientar-se para a posição de mamar, quando esse direciona a cabeça para o peito da mãe e faz movimentos de sucção. Os reflexos de preensão referem-se a reações, por exemplo, quando tocada a palma da mão, o bebê tenta agarrar os dedos de quem o tocou. Já os reflexos de impulso referem-se às reações de toque na pele. Esses mecanismos formam as premissas para o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos. Primeiramente, a audição e, ao mesmo tempo ou um pouco mais tarde, o vestibular¹³, depois a visão e, por último, a percepção tátil. Pode-se dizer que quando aparecem esses reflexos em quase todos os órgãos dos sentidos encerra-se o período do recém-nascido.

Os sistemas sensoriais são uma das principais conquistas do primeiro ano de vida e se desenvolvem antes do movimento das mãos, ou seja, a criança vê, percebe os objetos e as pessoas, mas não tem percepção viso-motora para a manipulação. No entanto, ao apalpar os objetos, desenvolve a condição para o posterior ato de preensão, formação do primeiro ato

13 Vestibular é o nervo do vestibulo, localizado no ouvido que transmite as informações sobre a posição, o movimento e o equilíbrio físicos. (Revista Pesquisa de Conhecer. O corpo humano. p. 35. Fretelli Fabri Editori, Milão Itália Tradução 1985, Abril S. A. Cultural, São Paulo, Brasil).

voluntário do bebê, uma vez que as primeiras tentativas de agarrar são feitas com movimentos desordenados e movimentos reiterativos¹⁴, que são tentativas que a criança faz de pegar os objetos levando a mão de forma desordenada (palmadas).

Segundo Lazaretti (2013), “[...] esses primeiros movimentos, até a conquista de segurar e apalpar o objeto, estão voltados para um intenso desenvolvimento e com inúmeras possibilidades de relação entre a criança e o adulto” (LAZARETTI, 2013, p. 52). Do ato de apreensão surgem outras ações que precisam ser apreendidas e incentivadas por meio da atividade conjunta e compartilhada entre bebê e o adulto: segurar, chacoalhar, balançar, levar a boca, passar de uma mão à outra, jogar, arremessar, sacudir, apalpar e outros. Esses movimentos tornam-se cada vez mais intensos, surgindo os movimentos concatenados¹⁵. Figurim e Deníssova, que são citados por Elkonin (1998), afirmam que esses movimentos não se diferem muito e ocorrem sob o controle dos órgãos da percepção.

Para Cheroglu e Magalhães (2017), “[...] a execução de movimentos reiterativos e concatenados com objetos realiza-se mediante contemplação ativa, revelando o vínculo fundamental entre o desenvolvimento dos processos sensoriais, em especial a visão, e os processos motores” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2017, p. 106). Assim sendo, a criança examina o objeto com o movimento reiterativo dos olhos, comparável à sua apalpação, de modo que tanto os movimentos reiterativos quanto os concatenados ocorrem de modo geral simultaneamente no ato de examinar o objeto. Nesse período, é importante que a criança tenha contato com objetos de diversas características, que permitam a exploração de cores, de formas, de tamanhos, de texturas, de sons e de cheiros, permitindo que suas funções sejam apropriadas pela criança no ato da manipulação, por meio da intervenção do adulto.

A ação da criança sobre o objeto, nesse período, é espontânea e ocorre independente do tipo de material. Inicialmente, são os movimentos reiterativos e concatenados, em seguida, a criança passa a sacudir todo o objeto que pega, depois passa a bater uns contra os outros ou os atira para alguma direção.

Essa reação desencadeada é fundamental para o desenvolvimento do movimento de manipulação e de funções mais simples para funções mais complexas. Isso proporciona o aperfeiçoamento progressivo da atividade do córtex cerebral, permitindo o desenvolvimento intenso dos órgãos dos sentidos, o que possibilitará à criança diferenciar, comparar, observar e realizar outras funções psíquicas.

O desenvolvimento da percepção viso-motora, que permite agarrar um objeto, por exemplo, inicia-se com o complexo de animação, que consiste na primeira forma específica de reagir ao adulto que interage com a criança. Isso ocorre quando a criança fixa o olhar no adulto, ouve a sua voz, sorri e se expressa por meio de movimentos rápidos de braços e pernas. Essa reação só ocorre diante do contato com quem convive diretamente com ela e não com os objetos ou outras pessoas.

O ato de pegar os objetos possibilita o desenvolvimento da coordenação viso-motora,

¹⁴ Movimentos reiterativos são aqueles que a criança faz com as mãos por meio de palmadas e que vão gradativamente tornando-se variados (ELKONIN, 1998).

¹⁵ Movimentos concatenados referem-se a uma série de movimentos soltos e diferenciados que se sucedem estritamente uns aos outros (ELKONIN, 1998).

pois pegar é uma das primeiras reações intencionais e dirigidas da criança. Na sequência, ela desenvolve a condição de mudar da posição deitada para gradativamente poder se sentar, tendo possibilidade de acompanhar com os olhos os movimentos das mãos. Após os seis meses de vida do bebê, esses movimentos se intensificam, permitindo que examine os objetos por mais tempo, interagindo com eles e tenha a possibilidade de observar outras coisas no ambiente, descobrindo, ao mesmo tempo, formas, cores e sons dos objetos, o que possibilita a formação das imagens.

Se as ações de ensino forem adequadas, na segunda metade do primeiro ano de vida, a criança já tem possibilidade de se movimentar sozinha. Ao engatinhar e ao andar, ela amplia as suas possibilidades de locomoção e de percepção, pois entra em contato direto com os objetos, o que antes só era possível com ajuda do adulto. Nesse momento, a participação do adulto altera-se, e a ênfase deve ser na comunicação, no direcionamento e no modelo de ações.

A compreensão primária da linguagem humana já se desenvolveu; agora a expressão oral, por meio da pronúncia das primeiras palavras, ganha importância. A criança busca nomear os objetos expressando sua curiosidade pelo mundo que a cerca, ampliando seu conhecimento do mundo físico.

Evidencia-se, dessa forma, que o primeiro ano de vida do bebê é caracterizado por uma dependência do adulto que garante a satisfação de necessidades fisiológicas e progressivamente amplia o seu contato com a realidade circundante, aproximando dos objetos e fenômenos que serão mediadores na formação de sua psique.

Segundo Beatón (2001), a intervenção pedagógica para promover o desenvolvimento infantil exige conhecimentos, consciência e intencionalidade por parte do adulto que educa a criança, considerando também que o profissional que planeja e propõe as ações de ensino só o fará com qualidade se tiver clareza da concepção de desenvolvimento infantil, do processo de aprendizagem, de sociedade e de educação. Esses pressupostos revelam que a ação educativa não é neutra nem estática, e que o ser humano só se humaniza a partir da apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente.

É fundamental também a atividade conjunta e compartilhada do professor junto ao bebê, em uma ação educativa intencional e intensa. Nesse momento, é imprescindível que o professor valorize todas as formas de ações, de reações e de expressões da criança, pois essas consistem em **comunicação direta com o adulto** e possibilitam encaminhamentos para a ampliação do desenvolvimento.

Como mostra a Figura 4, a professora, em atividade conjunta e compartilhada, realiza movimentos e a criança, em intensa relação, imita-a, aprimorando a sua capacidade de observar, de reproduzir e, com isso, internaliza uma ação: a de brincar de *achar e esconder*.

Quanto mais os professores efetivarem intervenções qualitativas e quantitativas para o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, com imagens, sons, cores, cheiros e barulhos diversificados, ocorrerá um processo mais intenso do desenvolvimento desses órgãos.

Na Figura 5, por exemplo, a professora direciona a atenção das crianças para a imagem, que se refere a um dos colegas e, nessa relação, nomeia, direciona e as crianças

Figura 4: Atividade conjunta e compartilhada



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Professora Leonides Ezure (2019).

Figura 5: Trabalho com imagens



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Paraiso da Criança (2019).

Figura 6: Manipulação de objetos



Fonte: Centro Municipal de Educação Infantil Maria Dulce Pizani Boareto (2019).

aproximam-se dos significados sociais do nome (seja próprio como de objetos e fenômenos), contribuindo para aprimorar a linguagem oral.

As principais conquistas no primeiro ano de vida são premissas da linguagem oral, com a emissão dos primeiros signos em forma de balbucios, surgindo os primeiros fonemas, por meio da imitação, originando novos motivos de comunicação na relação criança-adulto; aprimoramento do ato de se deslocar, principalmente com o domínio da marcha ereta – o andar, que amplia a capacidade da criança na exploração, na orientação e no deslocamento no espaço, alçando seus intentos na busca de objetos e, esses, por sua vez, convertem-se em objetos de seu conhecimento, procurando apreender suas propriedades e funções.

Essas conquistas marcam a transição de motivos e de interesses da atividade de comunicação emocional direta para a objetiva-manipulatória. Com isso, evidencia-se que o professor deve planejar diferentes ações de ensino de forma intencional e sistematizada, viabilizando a concentração da criança no objeto ou, ainda, aproximando-o de forma que ela o alcance, promovendo o desenvolvimento da preensão e seu posterior aperfeiçoamento.

A passagem da atividade da comunicação emocional direta para a atividade objetiva manipulatória acontece pela mudança nos motivos e nas necessidades inseridos pela relação da criança com o adulto. Essa mudança está aliada as próprias conquistas do primeiro ano, que são: o andar, a compreensão e a assimilação primária da linguagem e, de maneira mais intensa, o desenvolvimento da atividade objetiva-manipulatória (ELKONIN apud LAZARETTI, 2013).

É por meio da comunicação emocional direta com o adulto que serão produzidas, gradativamente, novas formas de relação da criança com o meio social. Nesse contexto surgem novos interesses e, conseqüentemente, a próxima atividade principal, que é a manipulação de objetos.

Como exemplificado na Figura 6, as crianças manipulam os objetos que agora podem ser alcançados e explorados, e, com a intervenção do professor, passará a compreender a função social desses.

Atividade Objetual-Manipulatória

A atividade principal que marca o período compreendido aproximadamente entre o 1º e o 3º ano de vida é a manipulação de objetos, denominado por Elkonin (1969) de **atividade de objetual-manipulatória**. Nesse período,

[...] a comunicação emocional direta da criança com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adulto”. (ELKONIN, 1969, p. 214).

Quando, no desenvolvimento infantil, uma nova atividade eleva-se à categoria de principal, em momento algum a anterior deixa de existir. No caso em questão, a comunicação emocional direta não deixa de ter importância, atuando como uma linha acessória no desenvolvimento e, como protagonista, desenvolve-se a manipulação objetual. Os objetos que as crianças manipulam carregam conteúdos sociais, culturais, morais e éticos, pois foram produzidos ao longo da história humana. Ademais, ressalta-se que a criança não captará o conhecimento da nossa história social, que está contida nos objetos, com a simples manipulação espontânea.

O adulto exerce papel imprescindível nesse momento, pois é quem apresenta à criança os objetos, ensinando-lhe a sua utilização e manipulação; e a criança, por sua vez, aprende por meio da observação e da imitação. Assim, quanto maior o contato da criança com objetos e brinquedos de características diversificadas, maior será a possibilidade de apreensão da cultura na qual a criança se encontra inserida.

Durante o primeiro ano de vida, o bebê já atua com objetos, mas a manipulação é externa e de maneira aleatória, da mesma maneira que usa a colher, o lápis e os demais objetos, ou seja, age de acordo com as propriedades externas e suas ações são reiterativas e de exploração.

A depender da qualidade da intervenção, da possibilidade de manipular e de agir com diferentes objetos, como mediadores nesse processo de aprendizagem, por meio da imitação e da observação das ações dos adultos e de pares mais desenvolvidos, a criança começa a dominar a ação manipulatória do objeto, lidando com os procedimentos operacionais que constituem o objeto fisicamente. Por exemplo, consegue segurar uma colher, um pente e outros objetos do seu entorno.

Com o domínio operacional do objeto, apreendido durante o primeiro ano, a criança começa a compreender a função social do objeto. Pode-se ilustrar esse ponto com o objeto colher, que serve para se alimentar. A criança chega a essa compreensão do uso do objeto porque vê o adulto utilizá-lo e, conseqüentemente, o imita. Ganha-se o domínio físico do objeto, apreende-se a sua função social e começa a orientar-se para saber: *Para que serve esse objeto? Como pode ser utilizado? O que se pode fazer com isso?* Essas perguntas passam a guiar

as ações das crianças na aprendizagem com os objetos, principalmente, as ações *correlativas e instrumentais*.

As ações *correlativas* referem-se à atividade de estabelecer uma relação espacial recíproca entre dois ou mais objetos ou entre suas partes, exigindo ações de empilhar, encaixar, de tampar, entre outros, de acordo com as propriedades dos objetos: tamanho, cor, forma e demais atributos. Entretanto, nas primeiras ações com esses objetos, muitas vezes, as crianças não se atentam a essas propriedades, realizando combinações aleatórias; ao empilhar um jogo de argola, por exemplo, não notam as suas propriedades (ordenar por tamanho e forma) e empilham de qualquer maneira. Essa é uma primeira ação de ensino: permitir que as crianças explorem os objetos e realizem combinações de acordo com critérios próprios e também para conhecer e agir com o brinquedo.

Quando a criança esgotou a manipulação, uma segunda ação de ensino pode ser realizada quando o professor manipula junto com ela, mostrando e direcionando a sua atenção para as propriedades e para a ordem do empilhamento, armando e desarmando as argolas, permitindo a realização de uma atividade conjunta e compartilhada. Fazendo isso, o professor poderá introduzir atributos conceituais para comparar tamanhos (maior e menor), ordem (primeiro, segundo) e realizar estimativas, testando hipóteses. Ao aprender sobre essas propriedades conceituais contidas nos objetos, desenvolve-se ativamente a percepção visual e auditiva (MUKHINA, 1996).

As ações *instrumentais* são aquelas nas quais a criança usa uma ferramenta como instrumento mediador para agir sobre outro objeto, e sua ação depende da forma do objeto. Por exemplo, pegar a comida com a colher é muito diferente de fazer o mesmo diretamente com a mão, ou seja, na ação de apanhar o alimento para levar a boca, a colher passa a ser o instrumento mediador, reorganiza todo o movimento da mão, dirigindo sua ação. Essa reorganização da mão exige o estabelecimento de uma relação entre o instrumento e os objetos sobre os quais dirige sua ação, tais como: pá e areia; pincel e tinta; lápis e papel; colher e comida, além de outras relações (MUKHINA, 1996).

As ações correlativas e instrumentais atuam no desenvolvimento do pensamento ativo da criança, exige que ela estabeleça relações, compare, resolva problemas e comece a generalizar ações com outros objetos que tenham características comuns.

Observando as ações dos adultos com os objetos, o pequeno se apropria das formas humanas da atividade prática objetivada. Na ação com os objetos, a criança descobre que muitos deles podem ser utilizados de modo similar. Este tipo de descoberta conduz à generalização não somente dos objetos similares (por alguma característica), como também a generalizar a experiência da atividade (MUKHINA, 1979, p. 54).

Esse processo é marcado pela formação da generalização na utilização do objeto, bem como na apreensão de sua forma física (não existe somente um modelo de colher em nossa sociedade). A generalização surge primeiramente na ação e fixa-se, progressivamente, na palavra que os adultos ensinam às crianças, sempre na relação palavra-objeto. O adulto indica o objeto com o gesto e emite o nome do objeto, e, nessa relação, ocorrem as primeiras generalizações: “as palavras que o adulto ensina a criança a compreender e a utilizar sempre

contêm uma generalização” (MUKHINA, 1996, p. 137). A criança aprende a atribuir à palavra as características do objeto; por exemplo, aprende que a *colher* é um objeto de cabo com uma parte côncava, podendo ser de plástico, de madeira, de alumínio, grande, pequena, de cores diferentes. Embora às vezes apresentem atributos externos distintos, o nome do objeto garante a sua função social comum: utensílio criado para levar alimentos à boca.

A linguagem oral, por meio da aprendizagem das palavras relacionadas aos objetos e às ações com eles executadas, é desenvolvida por meio das relações sociais estabelecidas entre a criança e o adulto. Para Chaves e Franco (2016),

O domínio da linguagem, mediado pelo outro, possibilita uma nova configuração da consciência. Por ser a linguagem essencial no desenvolvimento da principal neoformação desse período, frisamos quanto o ensino será imprescindível nessa conquista. “A comunicação com adulto que dá a conhecer o mundo à criança – destacando a multiplicidade de signos que o constitui ensinando a atuar com ele e por meio deles (Martins, 2013, p. 299)”. As primeiras palavras irão originar-se dos sons que a criança consegue assimilar, por imitação da fala do adulto. (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 121, aspas no original).

A etapa pré-linguística do desenvolvimento do psiquismo, que ocorre no primeiro ano de vida, antecede o domínio da linguagem. Os primeiros sons do bebê são apenas ruídos, tais como o próprio choro, seguidos de murmúrios e balbucios. Vygotski (1996) ressaltou:

[...] a relação entre atividade objetual manipulatória e o desenvolvimento da linguagem na primeira infância, afirmando que a criança é capaz de pronunciar alguns sons e palavras ou equivalentes funcionais das palavras já no primeiro ano de vida, mas é no período de dois a três anos que se verifica ampliação de seu vocabulário por meio do domínio da face fonética da palavra. (VYGOTSKI, 1996 apud CHAVES; FRANCO, 2016, p. 114).

Mukhina (1996) frisa que há uma relação entre a atividade objetual-manipulatória e a linguagem na criança, pois, no primeiro ano de vida, já é capaz de pronunciar alguns sons. Contudo, entre dois e três anos observa-se o desenvolvimento do vocabulário.

Na medida em que a atividade principal objetual-manipulatória surge na criança, há maior interesse nos objetos e, conseqüentemente, nas funções sociais que esses desempenham. Por isso, a ampliação de vocabulário permite expandir a compreensão da linguagem oral emitida pelo adulto, atendendo aos pedidos, dirigindo-se conforme é chamado, agindo conforme indicações verbais dos adultos, e, concomitantemente, essa própria linguagem da criança se desenvolve ativamente, comunicando-se cada vez mais aprimorada por meio de palavras e frases (MUKHINA, 1996).

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem surge no decorrer do processo histórico, por meio da mediação com o outro. O adulto dá nome aos objetos para a criança e apresenta-lhe os significados. A partir do momento que começa a falar as primeiras palavras, dá-se início ao

[...] processo de construção de seus significados e sentidos, começa a perceber o mundo dos objetos nas categorias generalizadas e a pensar através de ações representacionais corporais com uso de suportes materiais ou pivôs

que articulam a expressão oral, o repertório gestual e o grafismo infantil. (DA-VYDOV, 1988, p. 41).

As conquistas da criança no que diz respeito ao conhecimento dos objetos e à sua exploração por meio da atividade objetual-manipulatória, junto ao desenvolvimento da linguagem, permitem criar possibilidades para uma nova forma de atividade, que se tornará atividade principal no período seguinte.

Elkonin (1969) salienta que o adulto ensina a criança como se devem manusear as coisas e no decorrer da aprendizagem. A criança não somente conhece as qualidades dos objetos, mas assimila também a experiência da humanidade para utilizá-los na prática.

Para tanto, as intervenções pedagógicas devem visar o pleno desenvolvimento das crianças e devem ser pensadas, refletidas, discutidas e planejadas, pois todas as ações devem ter intencionalidade. Cabe ao professor, nesse período, oportunizar aos alunos materiais diversificados, que tenham cores, texturas, tamanhos e formas variadas, fazendo relações com a função social dos objetos e das imagens.

A criança aos poucos vai transferindo uma ação realizada sobre um objeto, a qual foi aprendida em uma dada situação, por exemplo: usa a colher de tomar sopa em outras situações, como usar a colher para comer sobremesas, iogurte, cozinhar, entre outros.

Quando a manipulação objetual começa a perder o status de atividade principal, a criança inicia o uso de situações imaginárias ao manipular os objetos. Passa a desejar manipular cada vez mais os objetos utilizados pelos adultos; contudo, na maioria das vezes, não pode fazê-lo. O recurso para superar esse obstáculo reside na substituição do objeto real e ideal (no momento inacessível) para a realização daquela ação por outro que o substitua, momentaneamente. Exemplificando: a régua se torna um pente que a criança passa pelos cabelos da boneca na inexistência do objeto pente. Nesse momento, ela separa o objeto real do esquema da ação, utilizando-se da situação imaginária. Para ela, é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos para esse fim desenvolvidos. Isso ocorre porque o objetivo da criança é executar a ação da forma mais próxima possível da realizada pelos adultos.

Nesse período, não há sequência lógica como nas ações sociais realizadas pelos adultos com os objetos, a criança faz mecanicamente o ato e pode repeti-lo várias vezes. “Somente com o fim do primeiro período da infância, entre os dois e três anos, começam a aparecer jogos que constituem uma concatenação vital de ações” (ELKONIN, 1998, p. 229), ou seja, a sequência lógica da ação lúdica começa a refletir a sequência lógica da vida das pessoas, as quais são premissas para a brincadeira de papéis sociais.

Brincadeira de Papéis Sociais

Devido ao crescente desenvolvimento da linguagem simbólica, e da ampliação da atividade anterior de manipulação dos objetos, criam-se novas possibilidades para o surgimento de uma nova atividade principal: **a brincadeira de papéis sociais**. Para Lazaretti (2017),

Na ação e manipulação com os objetos, na primeira infância, está o embrião da brincadeira de papéis sociais. Os adultos, pela atividade conjunta com as crianças, ao organizarem e dirigirem ações com objetos inserem nessa atividade, também, os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizados no uso desses objetos. Como nesses objetos não está inscrito ou indicado diretamente os modos de seu emprego a criança não pode descobri-los por meio de simples manipulações sem a orientação do adulto, sem o modelo de ação. É condição para aprendizagem das ações com os objetos a intervenção direta dos adultos, e é na atividade prática cotidiana que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidades para isso. (LAZARETTI, 2017, p.130).

A brincadeira de papéis sociais surge, no cerne da atividade objetual-manipulatória que vai se extenuando como fonte de desenvolvimento, no entanto, não basta apenas a apropriação dos procedimentos sociais de ação com o objeto, pois a criança passa a demonstrar interesse pelo sentido social das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos. Deste modo a atenção volta-se novamente para as ações das pessoas, fazer o que o adulto faz será o tema da brincadeira de papéis, atividade que emerge como guia na transição à idade pré-escolar.

Figura 7: Brincadeira de papéis sociais



Fonte: Centro Municipal Educação Infantil Professora Aracy Lopes Pompeu (2019).

Na Figura 7, os alunos estão brincando de médico e de paciente. Quando assume o papel em uma brincadeira, o aluno a conduz de acordo com as regras de ação latentes àquela função social. É nesse contexto que se desenvolve o autocontrole ou a autorregulação da conduta ao se submeter às exigências do papel com suas funções e regras estabelecidas.

Segundo Pasqualini (2014) a criança aprende a conter seus impulsos imediatos, desenvolvendo a capacidade de dominá-los durante o tempo da brincadeira, assumindo papéis com condutas próprias. Assim a intervenção intencional do professor

é essencial para que a brincadeira de papéis sociais se torne o meio para o desenvolvimento dos alunos na pré-escola.

A brincadeira de papéis apresenta uma estrutura que se inicia por uma ação lúdica isolada com determinado objeto real. Na ausência desse objeto, surge o substitutivo do real, que é o objeto imaginário, inserido em uma ação lúdica que se articula às ações de acordo com uma lógica entre si que reflete as ações reais cotidianas da vida das pessoas, que são reproduzidas no interior da brincadeira de papéis.

Dessa forma, o *motivo* da brincadeira é representar pessoas em suas ações e relações, tendo como conteúdo a atividade humana, apropriando-se de conhecimentos, valores, normas sociais, regras de comportamento, e ocorre de acordo com procedimentos peculiares tais como: escolher enredo (motorista e passageiro; vendedor e comprador; médico e paciente, entre outros); assumir o papel de uma pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho;

reproduzir e generalizar ações com os objetos; transferir o significado de um objeto ao outro e executar as ações lúdicas de acordo com o modelo de papel assumido, utilizando-se de diferentes meios representativos – fala, ação, mímica, gesto, trejeitos e a respectiva atitude em face do papel – que seguem uma continuidade lógica de ações tais como ocorre no dia a dia das pessoas em suas atividades sociais (ELKONIN, 1998; LAZARETTI, 2016).

Para que ocorra o enriquecimento e o aprimoramento dessa atividade principal, é fundamental que a escola e, em específico, o professor enriqueçam, ampliem e diversifiquem conteúdos de enredo e de argumentos por meio de : a) ações dirigidas – propor espaços, materiais e enredo de brincadeiras; b) ações compartilhadas – inserir-se nas brincadeiras das crianças, brincando com elas, assumir o enredo, provocando diálogos, hipóteses, de acordo com o conteúdo e papel assumido. Na prática pedagógica, momentos para brincadeiras de papéis devem ocorrer todos os dias, como tarefas permanentes e inseridas no planejamento docente, alternando espaços, materiais, horários em ações dirigidas, compartilhadas ou opcionais.

Por meio da brincadeira, além das relações sociais, ampliam-se as ações de independência, aprimorando os domínios sobre os fenômenos, sobre os objetos e sobre a realidade social. De acordo com Martins (2007), “As atividades empreendidas pela criança permitem-lhe o desenvolvimento da consciência sobre os fenômenos e também sobre si mesma. Portanto, suas conquistas sobre o mundo surgem como consequência da qualidade de sua participação sobre ele” (MARTINS, 2007, p. 65).

Esse período requer ampliação e enriquecimento das atividades com vistas a suprir a curiosidade infantil por meio da exploração de possibilidades e de limites, propiciando à criança a “ampliação do universo de significados adquiridos” (MARTINS, 2007, p. 64).

A intervenção educativa do adulto é decisiva para que ocorram as mudanças próprias ao desenvolvimento psíquico, pois, a partir do quinto ano de vida, a criança vai paulatinamente compreendendo a complexidade das atividades e das funções sociais que os adultos desempenham. Essa ação possibilita-lhe a execução de ações que garantem o desenvolvimento de novas propriedades psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais.

Além disso, nesse período mantém-se o *status* das brincadeiras de papéis sociais como atividade principal, mas origina-se na criança o interesse por atividades produtivas, tais como: produções gráficas, modelagem, construção de objetos, trabalhos manuais e outros. Esse é um momento de grande desenvolvimento psíquico. A ênfase está na representação do papel, isto é, em agir sobre os objetos da forma como um determinado adulto age (dar de comer com a colher como a mãe faz, por exemplo). Conforme vai se desenvolvendo, a criança se torna cada vez mais exigente quanto às suas interpretações de papéis, realizando-os com mais veracidade e força de convicção, imprimindo as experiências advindas de suas percepções.

Para Lazaretti (2017), “a tarefa do professor consiste em, gradativamente transitar o motivo das crianças da atividade lúdica para atividade produtiva” (LAZARETTI, 2017, p. 136). Tais atividades requerem a proposição de conteúdos e de objetivos que permitam o avanço significativo no processo de aprendizagem, produzindo o novo em seu desenvolvimento e a capacidade de construir conhecimentos que vão além da simples reprodução.

Mukhina (1996) trata do desenvolvimento das formas produtivas de atividades, sobre

dois aspectos: atividades plásticas e atividades construtivas. Nas atividades plásticas, a autora ressalta as produções gráficas. Para a criança, o desenhar é uma brincadeira na qual, inicialmente, retrata traços genuinamente imitativos; posterior e progressivamente, a criança começa a aperfeiçoar e a ter consciência de que essa ação tem um significado e que o resultado dessa atividade expressa uma ideia, a depender da qualidade das intervenções pedagógicas. Nas palavras da mesma autora,

Esse aperfeiçoamento passa por um longo processo: o desenho infantil reúne distintas experiências que a criança adquire através da manipulação e observação dos objetos e também de sua própria atividade plástica e dos ensinamentos transmitidos pelo adulto. (MUKHINA, 1996, p. 167).

Ademais, no processo de ensino, o professor deve propor aos alunos a observação e o contato tátil de diferentes elementos para que possa sentir e perceber as formas, fazendo com que sejam ampliadas as possibilidades de representação dos alunos, bem como as suas impressões acerca do objeto, adicionando novos elementos que lembrem o objeto real.

A atividade construtiva se reporta a uma construção que se assemelha ao desenho e à modelagem, mas com linhas explícitas próprias, que, segundo Mukhina (1996), “requer uma organização diferente da do desenho” (MUKHINA, 1996, p. 173). Nesse sentido, a utilização de materiais diversificados é essencial para desenvolver a capacidade criadora, propondo-se, por exemplo, construir uma casa, um carro, um barco, móveis com diferentes materiais não estruturados, como caixas, pedaços de tecidos, papéis, material reciclável, entre outros. Para Mukhina (1996), “A construção para brincar torna as crianças mais solidárias, pois as acostuma a discutir o plano, a acatar a decisão da maioria e defender suas ideias.” (MUKHINA, 1996, p. 177).

Assim como o desenho, a colagem e a modelagem exigem do aluno a elaboração de estratégias que antecedem à sua construção, pois ele precisa imaginar e planejar a execução.

Por meio das brincadeiras de papéis sociais e das atividades produtivas, a criança amplia seu sentimento de pertença social ao mesmo tempo em que adquire autonomia em suas ações. Diante disso, indaga-se: Por que brincar e realizar atividades produtivas é tão importante na educação infantil?

Para Vygotsky (1991), que foi citado por Ottoni e Sforzi (2012), a brincadeira é a atividade que promove a criação de uma fonte de desenvolvimento das crianças pré-escolares, denominada *zona de desenvolvimento proximal*. Segundo o autor russo, tal desenvolvimento ocorre pelo fato de que, na brincadeira, a criança tenta se aproximar ao máximo das ações do adulto, agindo por assim dizer como se fosse o próprio adulto.

Dentre as funções psicológicas superiores desenvolvidas por meio da brincadeira, Ottoni e Sforzi (2012) assinalam o pensamento abstrato. Sobre ele, destaca-se o marco do substituto lúdico, pois, “à medida que a criança opera com o significado das coisas, substituindo as próprias coisas, é possibilitada a gênese do pensamento abstrato” (OTTONI; SFORZI, 2012, p. 2401).

Considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento psíquico infantil, Ottoni e Sforzi (2012) destacam outros motivos pelos quais a atividade lúdica pode ser

considerada como aquela que mais influencia o desenvolvimento da criança pré-escolar. Ressaltam-se alguns pontos principais:

- 1) É no interior da própria atividade lúdica que podem surgir os motivos para a atividade de estudos [...].
- 2) Ao imitar as ações humanas, a criança ativa funções psíquicas como, atenção, percepção, memória, imaginação, raciocínio [...].
- 3) A imitação/criação de diferentes papéis sociais que se fazem presentes no “faz-de-conta” permite a criança a ampliar seu conhecimento sobre a atividade humana [...]. (OTTONI; SFORNI, 2012, p. 2402-2403).

Lazaretti (2017), a partir do entendimento de como se processa o desenvolvimento da criança no período pré-escolar, frisa a importância de se considerar a brincadeira de papéis sociais e as atividades produtivas no trabalho educativo e apresenta alguns direcionamentos sobre qual ensino deve ser destinado nesse período escolar. A autora destaca que “[...] A centralidade da brincadeira de papéis sociais é a relação criança – adulto – social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações” (LAZARETTI, 2017, p.132), e continua:

Uma premissa importante a se considerar: compreender esse período do desenvolvimento e suas características é importante e essencial, porém não é suficiente para se organizar o ensino. Esse conhecimento responde a uma das faces desse processo, ou seja, quem é o **SUJEITO** a quem destino o ensino? A partir dessa pergunta é preciso refletir sobre outras questões fundamentais: Quais conteúdos são essenciais para que o ensino possa potencializar esse **DESENVOLVIMENTO**? Quais **OBJETIVOS** são representativos para essa tarefa? Quais **RECURSOS** e **ESTRATÉGIAS** são mais adequados? Para responder a essas questões uma palavra sintetiza: **CRITÉRIO**. (LAZARETTI, 2017, p. 145, destaques no original).

Como destaca a pesquisadora, nesse período, as ações realizadas pelas crianças sujeitam-se ao argumento e ao papel social desempenhado. Ressalta-se que a execução desse papel não é um fim em si mesmo, mas tem sempre um sentido auxiliar na formação de seu intelecto.

A encenação que é quando a criança atua por intermédio do brinquedo e a interpretação pessoal das tarefas sociais pela própria criança contribuem para o desenvolvimento do argumento, o qual depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções decorrentes dessas atividades constitui-se em um obstáculo para que se desenvolvam os temas das brincadeiras. Quanto mais estreito for o círculo da realidade com que a criança tem contato, mais monótonas e pobres serão as tramas de suas representações. Por essa razão, Moya, Sforini e Moya (2019) afirmam que a atuação pedagógica sobre a brincadeira de papéis deve visar à ampliação do repertório cultural da criança, propiciando, assim, condições para que ela tenha ricos conteúdos para imitação e criação. As autoras ainda ressaltam:

Não se trata de interferir diretamente na brincadeira da criança, definindo do que e como ela deve brincar, mas de propiciar o seu enriquecimento cultural para que o conteúdo de suas brincadeiras não fique restrito às atividades humanas mais imediatas ou àqueles modelos de ação que são apresentados pela mídia. (MOYA; SFORINI; MOYA, 2019, p. 132).

Deve-se considerar que todo processo de mudança é necessário e impulsiona o desenvolvimento de neoformações psíquicas, as quais, quando recebem intervenções coerentes, desencadeiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Não obstante, esse não é um processo tranquilo, pois quando, no decorrer dessa transição, ocorrem momentos críticos em que rupturas e mudanças não são superadas de forma adequada, acontecem os momentos de crises.

O período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é compreendido como um período de crise, considerando as contradições nos motivos e nos sentidos. A criança ainda brinca, mas a brincadeira já representa os motivos genuínos: não basta fazer o que o adulto faz, por meio da brincadeira; agora a criança quer saber o que o adulto sabe, inserindo-se novos interesses em conjunto de obrigações e regras essenciais que compõem a organização escolar, como responsabilidade, disciplina, pontualidade, apreensão e sistematização de conhecimentos novos, aspectos esses que se tornam essenciais para a criança iniciar sua atividade principal: a atividade de estudo. Para Asbahr (2017),

[...] entender a atividade de estudo como atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico. Assim não podemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola (leitura de textos, realização de exercícios para a fixação de conteúdos, avaliações, cópias, entre outras). (ASBAHR, 2017, p. 171).

Compreende-se, assim, que essas são ferramentas essenciais, mas que não agem por si só para a objetivação do pensamento teórico, sendo necessária a mediação realizada pelo professor entre signos e instrumentos, a fim de que o aluno compreenda a importância da atividade de estudo para o seu desenvolvimento.

Embora na idade pré-escolar a criança já se encontre em uma fase inicial e tenha contato com atividade de estudo, essa ainda não se apresenta como atividade principal, sendo necessário pensar em ações dirigidas que resultem em uma não ruptura dessa passagem, buscando maior integração dentro da Educação Básica. Marega (2010) cita as palavras de Elkonin, que “alerta que não são todas as crianças que estão preparadas para o estudo” (MAREGA, 2010, p. 89), haja vista que muitas ainda têm os aspectos externos da escola como interessantes, como as salas de aula, o prédio da escola etc. e não propriamente o conteúdo que ali se trabalha. Por isso, considera-se que o professor tem papel imprescindível na inserção do aluno no processo de escolarização e deve sensibilizar-se quanto aos estudos e à necessidade de compreender como ocorre o desenvolvimento integral do aluno.

Na medida em que a criança é colocada em brincadeiras que simulem situações cotidianas, ela supera os obstáculos impostos por meio dos argumentos oriundos das relações em que a criança estabelece em seu entorno, pode-se considerar a possibilidade de avanço no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a criança torna-se cada vez mais voluntária às tarefas que requerem atenção, memória e percepção.

Conforme propõe Vygotsky (apud FACCI, 2003), esse interesse não ocorre espontaneamente, mas requer uma organização do processo pedagógico. Essa organização deve

ocorrer por meio das atividades produtivas, pois se exige dos alunos a elaboração de um planejamento para execução de ações que irão se complexificando no decorrer de seu desenvolvimento. Ao se propor um jogo como amarelinha, gato e rato, bola ao cesto, acerte o alvo, boliche, os alunos inicialmente brincam, e para que essa ação possa ser visualizada como uma atividade produtiva, eles devem almejar um resultado/produto, ou seja, deve haver a internalização das regras do jogo. Outro exemplo desse processo no qual o aluno passa a tomar consciência das finalidades das ações é o desenho, como destaca Mukhina (1996):

Quando uma criança desenha e tenta fazer com que saia um desenho bonito, está brincando, não está realizando atividade produtiva. Mas, quando nas aulas de desenho se propõe a desenhar melhor do que antes, traçar as linhas retas ou colorir bem o desenho, suas ações ganham caráter de aprendizagem. (MUKHINA, 1996, p.179).

As atividades produtivas fazem parte das ações significativas que promovem o desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Nesse sentido,

Os conteúdos, ao serem desafiadores, potencializam a atividade criadora da criança, ampliam suas experiências culturais, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento, imaginação entre outras. (LAZARETTI, 2017, p. 137).

É importante destacar que as atividades produtivas não devem ser propostas com o fim em si mesmas, ou seja, modelar, desenhar e construir apenas para executar tais ações, mas essas atividades devem ser inseridas, assim como outras, no interior de tarefas articuladas a conteúdos curriculares.

O desenho, a pintura e a modelagem apresentam conteúdos a serem ensinados, no componente curricular de Arte, mas também os registros de conteúdos de outros componentes podem ser realizados por meio dessas atividades. Por exemplo, no componente curricular de Geografia, ao trabalhar o conteúdo de localização espacial entre diferentes ações, como conhecer e representar o espaço por meio de desenho, pode-se também construir uma maquete com diferentes objetos. Essa ação envolve uma atividade produtiva que favorece o desenvolvimento da percepção espacial, entre outras.

Esse processo não ocorre de forma natural, mas precisa da intervenção pedagógica do professor para desenvolver a capacidade de planejar as próprias ações, ou seja, precisa ser formada na criança, por meio do ensino, a capacidade decisiva para a atividade de estudo. É importante destacar que o professor, por meio de ações intencionais, provocará no aluno a necessidade e o hábito de estudo.

Atividade de Estudo

A **atividade de estudo** é a atividade principal do desenvolvimento na idade escolar, período marcado pelo ingresso da criança no Ensino Fundamental, quando ela passa a interagir com conceitos científicos por meio do ensino sistematizado, assumindo o papel de aluno. A

partir dessa atividade, seu psiquismo requalifica-se, resultando em modificações importantes em seu desenvolvimento e na formação de sua personalidade. Para Elkonin (1986),

A atividade de estudo é fundamental na idade escolar, porque, em primeiro lugar, através desta se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; em segundo lugar, na escola se leva a cabo a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos. (ELKONIN, 1986, p. 99).

Esse mesmo entendimento pode ser observado nas palavras de Davydov e Márkova: “no ensino escolar a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo” (DAVYDOV; MARKOVA, 1987, p. 323). Além disso,

O conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324).

As crianças não chegam ao Ensino Fundamental com o desenvolvimento do pensamento e condutas necessárias à apropriação desse conteúdo principal da atividade de estudo, mas isso ocorre à medida que o ensino é organizado com a intenção de propiciar esse desenvolvimento. Inicialmente, as crianças têm curiosidades sobre diversos assuntos, o que deve ser estimulado para que sejam transformados em motivos para aprendizagem. Os alunos iniciam no primeiro ano do Ensino Fundamental na expectativa de ler, escrever e aprender novos conhecimentos, elementos que os impulsionam para atividade de estudo.

Nesse período, outras atividades se fazem presentes na vida das crianças e também contribuem para o desenvolvimento delas; são as atividades acessórias como o jogo e o trabalho (ajuda nas tarefas domésticas). As crianças não deixam de brincar; essa atividade continua presente, pois, segundo Elkonin (1978), as crianças apreciam especialmente jogos de movimento, com regras e que, em sua grande maioria, são coletivos.

Nesses jogos são desenvolvidos traços, como o autodomínio da conduta, a capacidade de observar e de se orientar, a ajuda mútua, a disciplina, entre outros. Sobre a colaboração da criança nas tarefas da família, Elkonin (1978) considera que ela desenvolve na criança uma atitude responsável diante de suas obrigações, e “Aprende a levar em conta as necessidades dos demais, se sente membro do grupo familiar e coloca sua parte no trabalho geral da família” (ELKONIN, 1978, p. 528). Essas atividades, porém, são consideradas acessórias, sendo a atividade de estudo a principal para o desenvolvimento da criança nesse período da vida.

A centralidade da atividade de estudo no desenvolvimento está vinculada à relação entre pensamento e linguagem. A palavra, na qualidade de conceito, sejam eles cotidianos ou científicos, traz subjacentes abstrações e generalizações que são realizadas por meio de raciocínios lógicos. A linguagem, a princípio externa ao sujeito, vai aos poucos constituindo a forma e o conteúdo do pensamento individual (SFORNI, 2004). Todavia, ao ter contato com conhecimento científico, o aluno começa a desenvolver a capacidade de abstração e de generalização mais amplas do que as oferecidas pela vida cotidiana.

É importante não confundir toda prática realizada por alunos e professores na escola

como atividade de estudo, assim como não são denominados dessa forma todos os modos de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos, mas somente aqueles que possibilitam a autotransformação do aluno. Isso fica mais claro ao observar que o conteúdo principal da atividade de estudo é a apropriação das ações mentais com os conceitos científicos, que levam à formação do pensamento teórico. Davydov (1988) assevera a esse respeito:

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculados (reflexão, análise, planificação [plano interior das ações]). (DAVYDOV, 1988, p. 176).

O autor supracitado ainda destaca que há dois tipos de pensamento: o pensamento empírico e o pensamento teórico (DAVYDOV, 1988). O pensamento empírico surge por meio da observação e da comparação entre os fenômenos e os objetos; o conhecimento, desse modo, não está orientado para o aprofundamento ao ponto de superar simples aparência do objeto estudado e chegar à sua essência. Os conceitos espontâneos são elaborados dessa forma, basta pensar no modo como se formam os conceitos como de calçado, de mobília, de material escolar, dentre outros. De acordo com Sforini (2004),

[...] as associações são guiadas apenas por atributos externos. Por isso, o esquema empírico de generalização e abstração serve como organizador do real, porém não contribui para a criação de novos conhecimentos; apenas diferencia e classifica os objetos e fenômenos e os denomina com novos termos. (SFORINI, 2004, p. 65).

Exclui-se, assim, a função essencial do conceito no ato mental, que consiste em “assegurar a abertura de novas facetas do objeto e do avanço para seu conteúdo, e não em comparar os objetos com traços já conhecidos” (DAVYDOV, 1982, p. 115). Já o conceito teórico dá-se mediante um processo que busca analisar o objeto dentro de um sistema conectado de fenômenos e de objetos, o qual é observado em seu processo de transformação e não apenas em seu resultado final. Esse movimento de pensamento parte do aspecto mais abstrato do objeto para atingir o seu aspecto mais concreto.

O problema apontado por Davydov (1982) é que muitas vezes a escola ensina conceitos científicos que exigem um pensamento teórico, com procedimentos que são próprios do pensamento empírico. Desse modo, os conceitos ficam presos à definição e à apresentação de exemplos que ilustram o conceito, como se conceitos fossem apenas nomes que são dados aos objetos e aos fenômenos.

A formação do pensamento teórico requer do aluno a realização de procedimentos cognitivos mediados pelo conteúdo. Para que isso se efetive, destaca-se a atividade investigativa, que busca soluções de problema em que o aluno se coloca na atividade de aprender realizando ações mentais possibilitadas pelos conteúdos de ensino. Os componentes fundamentais da consciência teórica são: a reflexão substancial, a análise, o planejamento (plano interior das ações). Essas ações mentais são partes da atividade de estudo no trabalho com o objeto de ensino. Os componentes da consciência teórica são explicitados a seguir:

Reflexão: “consiste na tomada de consciência por parte do sujeito das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema” (SEMENOVA, 1996, p. 166). Como afirma Sforni (2004), esse é pensamento ausente na ação mecânica ou instintiva, quando os alunos apenas repetem procedimentos repassados pelo professor. Isso significa que, na atividade de estudo, não basta que o aluno resolva de modo adequado a tarefa proposta pelo professor, mas que compreenda as razões de resolvê-la de um determinado modo. Nesse sentido,

Observar a promoção dessa capacidade nos alunos implica estar atento ao plano intrapsíquico, à presença e à qualidade das negociações entre os próprios alunos e destes com o professor acerca dos critérios utilizados na resolução das tarefas. (SFORNI, 2004, p. 117).

Análise: “visa levantar o princípio ou modo universal” (SEMENOVA, 1996, p. 166) para a resolução de diferentes tarefas. Por meio da análise, o aluno chega a uma estrutura conceitual básica que o possibilita fazer generalizações conceituais e aplicá-las a casos particulares. De acordo com Sforni (2004), a capacidade de análise desenvolve-se à medida que os conceitos não são apresentados pelo professor de modo rígido, apenas vinculados à definição verbal, mas quando são apresentados de forma vinculada às atividades humanas que podem ser compreendidas por meio do conceito apresentado.

Plano interior das ações: é onde se evidencia a capacidade de operar mentalmente com o conceito que foi objeto de ensino. O plano interior das ações é o que “assegura a sua planificação e a sua efetivação mental” e constitui-se na “capacidade de antecipar ações” (SEMENOVA, 1996, p. 166), ou, como explica Sforni (2004), “é o conhecimento conceitual presente como conteúdo e forma do pensamento, é a sua efetivação como instrumento do pensamento” (SFORNI, 2004, p. 117).

O resultado desse processo é o desenvolvimento da capacidade de operar mentalmente com os conceitos, de modo que eles se transformam em conteúdos e instrumentos do pensamento, ferramentas mentais que modificam a imagem subjetiva da realidade objetiva, propiciando ao aluno maior inteligibilidade do real.

Para Davydov (1988), os conhecimentos de um indivíduo e as suas ações mentais (abstração, generalização etc.) formam uma unidade, de modo que o domínio desses conhecimentos supõe a atividade cognitiva do sujeito. Em outras palavras, enquanto forma conceitos científicos, o indivíduo incorpora as ações mentais, as capacidades e os procedimentos lógicos ligadas a esses conceitos e vice-versa. Agregando à discussão, Davydov (1988) complementa dizendo que,

Os conhecimentos teóricos que formam o conteúdo da atividade de estudo, também constituem a necessidade da atividade de estudo. Como se sabe, a atividade humana corresponde a determinada necessidade; as ações correspondem aos motivos. Na formação dos escolares pequenos, é da necessidade da atividade de estudo que deriva sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de aprendizagem. [...] Portanto a necessidade da atividade de estudo estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos e, os motivos, assimilar os procedimentos de reprodução ativa destes conhecimentos por meio das ações de aprendi-

zagem, orientadas para a resolução de tarefas de aprendizagem. (DAVÍDOV, 1988, p. 26).

No processo de apropriação dos conhecimentos teóricos, não apenas as funções psíquicas superiores se requalificam, mas também a própria conduta. Por conta dessa característica percebe-se que, aos poucos, a criança passa a dominar o próprio processo de assimilação dos conhecimentos, já que adquire os motivos e os meios necessários ao seu cumprimento.

Para Davydov e Márkova (1987), os meios de organizar os conteúdos escolares determinam o pensamento que se quer formar. [...] “se o que se deseja formar é o pensamento teórico, desde os anos iniciais é indispensável o desenvolvimento das capacidades intelectivas superiores próprias desse tipo de pensamento e a capacidade para o estudo”. (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p.177).

Em outras palavras para formar nas crianças uma autêntica atividade de estudo na escola é necessário introduzir desde o primeiro ano cursos sistemáticos de linguística, matemáticas e outras disciplinas escolares. Sobre a sua base é indispensável, desde o começo mesmo, estruturar nos alunos do primeiro ano as formas iniciais do pensamento abstrato, teórico. (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987, p.177).

A atividade de estudo é dependente de um processo de ensino intencional, planejado, sistemático e que tenha como conteúdo o conhecimento científico, na intenção de que se desenvolva o pensamento teórico. Entretanto, para que isso se efetive, o ensino deve estar organizado para que os alunos assimilem os objetos de conhecimento, desenvolvendo um pensamento que opera com base em conceitos científicos.

Na atividade de ensino, compete ao professor promover o desenvolvimento de seus alunos e propiciar condições para o domínio dos processos mentais para a interiorização dos conteúdos, formando em sua mente o pensamento teórico-científico que também estabelece na criança motivos de ações para a aprendizagem. Como indicam Moura et al. (2010),

As ações do professor na organização do ensino devem criar, no aluno, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem. (MOURA et al., 2010, p. 2016).

Desse excerto é possível concluir a importância do papel do professor na atividade de ensino, por meio de uma intervenção significativa com aluno na atividade de estudo, formando uma atividade dialética, pois apresenta motivos apropriados no processo de humanização. Bernardes (2006), referindo-se às atividades de ensino, argumenta:

No caso da **atividade de ensino**, o motivo é determinado pela necessidade de o educador ensinar o conhecimento teórico - científico elaborado sócio - historicamente, promovendo a humanização e a transformação dos alunos por meio de ações conscientes e intencionais definidas na organização do ensino. Na **atividade de aprendizagem**, o motivo é definido pela necessidade de o aluno se apropriar do conhecimento sócio histórico tornando-se herdeiro da cultura humanizando-se. (BERNARDES, 2006, p. 239).

Outra característica importante da atividade de estudo é atividade conjunta e coletiva, essencial da atividade de ensino, pois a assimilação do conhecimento tem em sua gênese a atividade conjunta. Assim, defende-se a formação dos coletivos infantis como uma possibilidade de potencialização do desenvolvimento do pensamento teórico, das funções psicológicas superiores e da geração de motivo à atividade de estudo. Isso se dá, de acordo com Moura et al. (2010),

[...] quando aos indivíduos são proporcionadas situações que exijam o compartilhamento das ações na resolução de uma determinada situação que surge em certo contexto. Garantir que a atividade de estudo dos educandos se de prioritariamente dentro de um coletivo, busca concretizar o princípio ou lei de formação das funções psíquicas superiores elaborado pela Teoria histórico-cultural em acordo com o que preconiza Vigotski. (MOURA et al., 2010, p. 225).

É de suma importância que o planejamento de ensino contemple a sistematização das atividades conjuntas e coletivas, pois os alunos se tornam cada vez mais independentes no espaço escolar, haja vista que surgem novas preocupações, novos interesses e novas interações pessoais.

Frente aos aspectos da atividade de estudo e à sua constituição, destacam-se elementos para que se possa dar sequência à periodização do desenvolvimento humano. O primeiro está diretamente ligado à organização do ensino, com vistas à efetivação da aprendizagem, a qual promove o desenvolvimento do aluno. Nesse processo, cabe ressaltar que apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de forma passiva, mas sim por meio de um ensino sistematizado, organizado, intencional, tendo a atividade de estudo um aspecto propulsor da capacidade de estudo. No processo de desenvolvimento, emerge a próxima atividade principal, a comunicação íntima pessoal. Nesse fase, as relações entre os adolescentes têm uma característica peculiar entre seus pares e os adultos. A seguir, essa atividade é abordada de modo mais detalhado.

Comunicação Íntima Pessoal

No início da adolescência, a atividade principal é a **comunicação íntima pessoal**, por meio da qual as relações das pessoas adultas são reproduzidas pelo jovem no grupo que está inserido. Os companheiros do grupo interagem e definem normas de convívio social. O adolescente manifesta seu ponto de vista no que diz respeito ao mundo e à interação entre os sujeitos, desenvolvendo perspectivas de mudanças. Em decorrência disso, busca no grupo uma afirmação pessoal diante das questões que a realidade lhe impõe.

Essa forma de comunicação íntima reproduz com os companheiros relações existentes entre as pessoas. Convencionam-se regras, normas morais e éticas no grupo e forma-se seu caráter voluntário. Seu desenvolvimento intelectual apresenta grande avanço, pois passa a pensar por conceitos abstratos, o que se torna suporte para a formação da consciência social, para ampliação do conhecimento nas diversas áreas: Ciência, Arte, Filosofia, Matemática, Cultura, entre outras. Ao estudar esse período do desenvolvimento, Belieri (2017) afirma que,

Elkonin considera que é na adolescência que a vida dos alunos adquire um novo sentido e que eles começam a se preparar para a vida futura. Nesse período, não só aumenta o círculo de convivência social desses jovens como também surge a necessidade de se atribuir um novo sentido à vida. (BELIERI, 2017, p. 64).

Isso é expresso por Elkonin ao considerar que, geralmente,

Ao aproximar-se o final dos estudos na escola se apresenta um novo sentido social dos conhecimentos adquiridos e do estudo. A aquisição de conhecimentos aparece como uma condição indispensável para tomar parte com todos os direitos na vida de trabalho e de relações sociais. (ELKONIN, 1969, p. 552).

A relação do adolescente com o conhecimento é também discutida por Leontiev, que afirma:

Do ponto de vista da consciência, esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica em face das exigências, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos. Nos alunos maiores, aparece a necessidade de conhecer não apenas a realidade que os rodeia, mas igualmente o saber que existe sobre esta realidade. (LEONTIEV, 2004, p. 309).

O conteúdo do seu pensamento se converte em convicção interna, descoberta de interesses, de desejos e de propósitos. Ele forma pontos de vista gerais sobre o mundo, as relações entre as pessoas, sobre o futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida.

Os períodos do desenvolvimento humano podem acontecer mais cedo ou mais tarde com relação aos tempos aqui aproximados, além disso, na transição de um período do desenvolvimento para o outro podem ocorrer as crises. Em decorrência dessas, produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade, ou seja, é um processo que ocorre por via revolucionária e não por via evolutiva. Esse processo se apresenta com características indefinidas e é difícil determinar o momento de seu começo e fim. As crises são indícios de necessidade interna de mudança de um período para outro e refletem a contradição entre o modo de vida, as suas interações e as suas possibilidades de ampliar as suas capacidades.

Para Anjos e Duarte (2017), “Não obstante as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, ou seja: o pensamento por conceitos e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 197).

A organização do trabalho pedagógico não deve se dar de forma isolada, pois, nesse período, destaca-se que a atividade principal comunicação íntima pessoal valoriza grandemente a formação de grupos. Nessa perspectiva, a escola deve trabalhar questões que envolvam o grupo, atendendo as especificidades da coletividade, considerando que essa é de grande importância para os adolescentes. Anjos e Duarte (2017) destacam que “[...] se o processo educativo estiver bem organizado pelo professor, será um potente meio para educação desenvolvvente” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 201).

Posteriormente, a atividade principal passa a ser a **atividade profissional/estudo**, na qual o sujeito se apropria dos conhecimentos necessários à sua atuação profissional e passa a ocupar um novo lugar na sociedade: o de trabalhador.

Partindo dessas premissas, originam-se novos motivos de atividade, isto é, o caráter da atividade de estudo volta-se para os aspectos profissionais. Anjos e Duarte (2017) consideram que

A escola, desse modo, deve fazer o seu papel para o desenvolvimento psíquico do adolescente, produzindo necessidades de conhecimentos sistematizados nos alunos, considerando-se até mesmo o importante papel das etapas da escolarização da criação de tais necessidades. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 202).

Nessa seção, destacaram-se os principais conceitos ligados ao desenvolvimento humano; na sequência, objetiva-se discorrer sobre os pressupostos pedagógicos que fundamentam este Currículo.

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

Processos de Transmissão e Apropriação do Conhecimento

Ao tratar dos processos de transmissão e de apropriação do conhecimento, considera-se que não é possível abordá-los de modo separado, pois, apesar de serem processos distintos, estão imbricados, já que toda a transmissão de conhecimento tem, geralmente, por finalidade a apropriação desse saber por alguém. Além disso, a apreensão somente ocorre pela transmissão direta ou indireta¹⁶ de uma pessoa para outra. No caso da escola, a

[...] transmissão-assimilação do saber sistematizado [...] é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2000, p. 23).

Conforme explicitado nos pressupostos filosóficos, o compromisso da escola com a transmissão do conhecimento sistematizado é reforçado pela Pedagogia Histórico-Crítica,

16 Denomina-se como transmissão indireta aquela que ocorre sem a presença física de uma pessoa ensinando diretamente algo a outra. No caso do conhecimento adquirido por meio da leitura de um livro, essa transmissão não ocorre de modo direto, mas há a transmissão de um conhecimento, já que no livro está presente, mesmo que à distância, o autor que domina determinado conteúdo e o organiza visando à sua apropriação pelo leitor.

corrente teórica que possibilita compreender que “[...] a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico e científico. Ela necessita organizar processos e descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2000, p. 89). Nas palavras de Saviani (2000) fica evidente que a escola ao assumir o papel é um passo importante, mas não suficiente para que a educação escolar atue sobre a formação e o desenvolvimento dos alunos. Por conta disso, torna-se imprescindível “elaborar os métodos”, “organizar processos”, “descobrir formas adequadas” de transmitir esses conhecimentos. Ou seja, não é qualquer forma de transmissão do conhecimento sistematizado que leva à sua apropriação como meio para compreensão da realidade objetiva.

As atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula devem alicerçar-se naquilo que é nuclear do trabalho escolar, isto é, a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, os quais contribuirão para a formação integral do sujeito. Tal conhecimento deve contribuir para compreensão de si próprio e da realidade econômico-social. Isso significa que o docente precisa conhecer o sujeito a quem ensina, o conteúdo a ser ensinado e a forma de transmiti-lo. Esses são três elementos que se afetam mutuamente; ademais, considerando o período de desenvolvimento que o sujeito apresenta, muda-se o conteúdo e altera-se o modo de ensiná-los. Dependendo do conteúdo a ser ensinado, algumas metodologias de ensino são mais apropriadas que outras. As formas de ensino mantêm sua vinculação ao método de ascensão do abstrato ao concreto, mas esse movimento precisa considerar a situação social de desenvolvimento do sujeito e a especificidade de conteúdo a ser ensinado. Assim sendo, planejar é levar em conta a articulação entre esses elementos: conteúdo – forma – sujeito, prevendo o melhor meio de transmitir os conteúdos.

Para Moura (1996), o ato de educar alguém é “[...] possibilitar que este desenvolva a capacidade de lidar com informações [...]” (MOURA, 1996, p. 34). A educação é, desse modo, a forma cultural de transmitir às novas gerações os conceitos elaborados ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência. Nesse sentido, Saviani (1991) pontua que

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1991, p. 21).

Como destacado pelo autor, a educação escolar precisa mediar a formação dos sujeitos e a produção da cultura universal humana, em um processo educativo intencional, por meio do qual o sujeito é levado a apropriar-se das formas mais desenvolvidas do saber produzido historicamente pelo gênero humano – o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade, que expressa a elaboração teórica sobre os fenômenos sociais e naturais. A apropriação desse conhecimento não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade, mas exige um processo articulado, intencional e direcionado.

A escola não pode ignorar os saberes provenientes da educação informal; contudo, não pode ser refém deles. Deve superá-los por meio de procedimentos sistemáticos, de forma que conduza a apropriação do conhecimento científico. Isso deve ocorrer quando o conteúdo permitir, pois, em alguns momentos, o aluno não terá condições de estabelecer nenhuma

relação entre o conteúdo a ser ensinado e os seus conhecimentos prévios. Dessa forma, o professor precisa instrumentalizar o aluno para que na sequência ele possa estabelecer as relações com os fenômenos existentes na realidade.

Deve-se considerar que, quando a criança inicia o processo de escolarização, apresenta vários saberes (conceitos cotidianos, aspectos da cultura e classe social, entre outros) que apreendeu por meio da ação de grupos humanos de convívio social, bem como por meio das mídias. Esses conceitos não são estáticos, pois, com o desenvolvimento do processo de aprendizagem pela criança, os significados dos conceitos interagem entre si, modificando-se continuamente. O mesmo ocorre no que se refere às relações entre a educação escolar e as aprendizagens no cotidiano; nos processos de ensino e de aprendizagem, a superação do conhecimento cotidiano dar-se-á pela interação com os conhecimentos teóricos.

Levando em conta o papel da escolarização de propiciar uma aprendizagem que resulta em desenvolvimento dos alunos, defende-se um ensino que não vai a reboque do desenvolvimento, mas o promove. Nas palavras de Vygotsky (2014), “[...] a instrução pode não se limitar a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações” (VYGOTSKY, 2014, p. 223). Para fazer avançar e provocar o desenvolvimento, é necessário conhecer o nível de desenvolvimento atual¹⁷ do sujeito, constituído pelas faculdades intelectuais que já se formaram e se manifesta nas ações que realiza sem a ajuda de outra pessoa, bem como aquelas faculdades que estão em processo de desenvolvimento, caracterizado pelo “nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas em colaboração” (VYGOTSKY, 2014, p. 239), que é denominado por Vygotsky de zona de desenvolvimento próximo¹⁸.

No ambiente escolar, essa colaboração pode ser dos colegas, mas basicamente refere-se à colaboração do professor que ensina, orienta, dá pistas e sugestões ao aluno durante o processo de aprendizagem. Essas ações que ocorrem no plano interpsíquico, com o avanço do desenvolvimento intelectual individual, interiorizam-se, tornando-se intrapsíquicas, permitindo “determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o desenvolvimento que já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VYGOTSKY, 2014, p.113).

Desse modo, as faculdades que inicialmente surgiram na zona de desenvolvimento próximo consolidam-se e constituem-se em um novo nível de desenvolvimento. Por essa razão, Vygotsky (2014) afirma que o êxito da instrução está na atuação sobre essa zona de desenvolvimento: “a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2014, p. 239).

Considera-se, portanto, que o bom ensino é aquele que atua sobre a zona de desenvolvimento próximo, quando os conteúdos e as atividades exigem dos alunos capacidades que

¹⁷ O conceito de nível de desenvolvimento atual é denominado em algumas traduções de nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento efetivo.

¹⁸ O conceito de zona de desenvolvimento próximo aparece em algumas traduções como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento imediato, área de desenvolvimento iminente ou, ainda, como área de desenvolvimento potencial.

estão em formação e, com o auxílio do professor, eles apropriam-se do conceito e ampliam suas experiências, conforme esclarece o autor russo:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar neste momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente, por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda [...]. Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma. (VYGOTSKY, 1993, p.244-245).

O conceito de zona de desenvolvimento próximo não fornece nenhuma fórmula definitiva do que e como ensinar a cada momento do processo escolar, mas inverte a ideia de que os conteúdos escolares sejam organizados tomando-se as capacidades intelectuais já formadas no aluno e insere o ensino como desencadeador de aprendizagens as quais geram desenvolvimento dessas faculdades.

Para pensar no processo de como ensinar, é necessário retomar a discussão sobre o que é o conhecimento e, de modo específico, o conteúdo escolar. Com base nas discussões anteriores sobre o processo de desenvolvimento humano, destaca-se que o saber está objetivado na linguagem, nos diferentes tipos de signos, os quais permitem que o pensamento que lhe deu origem seja apropriado pelos novos membros da espécie. Os conceitos presentes em todos os componentes curriculares são signos produzidos pelas diferentes ciências para compreender a realidade, desse modo, são mediadores da relação entre os seres humanos e a prática social. Apropriar-se de um conceito é um ato do pensamento e da linguagem, esse é um aspecto importante a ser considerado na organização do ensino, já que, muitas vezes, a tradição escolar, amparada na lógica formal, trata o conceito como um fenômeno da linguagem, mantendo-se presa à definição verbal, como se a associação da palavra ao objeto fosse suficiente para a compreensão do significado do conceito.

A formação de um conceito na criança exige mais do que a soma de conexões associativas; requer a atenção deliberada, a memória lógica, o raciocínio abstrato, a imaginação ativa. Trata-se de um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento (VYGOTSKY, 2014).

Abstrair e generalizar são operações intelectuais essenciais na apropriação dos conceitos. Somente quando a criança identifica os traços essenciais de um conceito (abstração), é que pode reconhecer a sua vinculação com os vários fenômenos da realidade objetiva (generalização).

Nessa perspectiva, o professor tem papel fundamental como mediador entre o aluno e o conhecimento (mediadores culturais). O modo de se compreender o conceito como instrumento simbólico traz inerente a ideia do movimento entre abstrato e concreto no ensino e aprendizagem conceitual. Como indica Sforini (2017),

Esse processo tem como ponto de partida e de chegada o concreto, os fenômenos da realidade objetiva, concreta. Mas o concreto aparece de modo distinto em cada um desses pontos. No ponto de partida, ele é captado pela contemplação sensorial, pela percepção imediata. Como a realidade é síntese de múltiplas determinações, ela só pode ser compreendida para além de sua aparência, por meio de abstrações, pelas leis gerais e conceitos. (SFORNI, 2017, p. 86).

Apoiados nesse movimento de cognição exposto pelo Materialismo Histórico-Dialético, alguns autores discutem encaminhamentos teórico-metodológicos que servem de apoio para organizar o planejamento de ensino.

Organização das ações entre os Sujeitos e o Objeto de Conhecimento: o Planejamento de Ensino

Para assegurar que a intenção formativa assumida neste currículo se efetive com qualidade, é necessário cumprir com a função social da escola: a transmissão-apropriação do conhecimento produzido pela humanidade. Para tanto, é imprescindível que Currículo, Projeto Político Pedagógico, Planejamento de Ensino e Plano de Aula estejam bem articulados.

A prática educativa é complexa e, diante disso, se faz necessário um aparato organizacional que possibilite a operacionalização, no que tange ao rigor de cumprir com a função da escola, que é a transmissão-apropriação do conhecimento. Fazem parte desse aparato o Planejamento de Ensino e o Plano de Aula.

Libâneo (1994) afirma que

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado a avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Os documentos, como o Currículo e o Projeto Político Pedagógico, são orientadores do Planejamento de Ensino e do Plano de aula, haja vista que são “[...] como plano de ação do educador que articula a intenção do ato educativo às ferramentas-instrumento e às dinâmicas escolhidas como possibilitadoras [...] para educar alguém” (MOURA, 1996, p. 31). Assim, o Plano de Aula manifesta em sua particularidade, a totalidade da perspectiva de formação assumida no Currículo.

O trabalho com o conhecimento de ir além da aula expositiva e ser permeado por um planejamento com intencionalidade de subsidiar o aluno no entendimento dos “[...] conceitos como instrumentos simbólicos criados pelos homens para atender as suas necessidades de compreensão e intervenção no mundo” (SFORNI, 2015, p. 17). Ao elaborar o Plano de Ensino, antes de definir as tarefas de aprendizagem, é primordial analisar o conteúdo, de forma a identificar sua essência como instrumento simbólico:

[...] esse conceito permite compreender e atuar sobre quais fenômenos? Quais práticas já vivenciadas podem ser explicadas pelo conceito a ser ensinado? Que perguntas, problemas ou situações podem ser mobilizadoras no pensamento dos estudantes para criar neles o motivo de estudo do conceito? (SFORNI, 2017, p. 92).

Moura (1996) destaca a necessidade de problemas desencadeadores no ensino a fim de colocar o aluno em atividade com o conhecimento, pressupondo, assim, que a aprendizagem se efetive por meio de um processo ativo, exigindo do docente o conhecimento referente ao **conteúdo**, à **forma** e ao **sujeito**.

Essa tríade também é destacada por Martins (2013), quando afirma a importância de saber *a quem ensinar* (destinatário/sujeito); *o que ensinar* (conteúdo) e *como ensinar* (forma). O **sujeito refere-se ao aluno a quem se ensina**, às suas características atuais do psiquismo e ao seu vir a ser. O **conteúdo** refere-se ao trabalho educativo com os conhecimentos historicamente sistematizados, por meio de uma **organização sequencial** convertida em conhecimentos escolares. Dessa forma, o *que ensinar* não se refere a qualquer conteúdo, mas sim aos conhecimentos essenciais que a humanidade já produziu: os conteúdos clássicos. A **forma** de ensinar refere-se aos encaminhamentos metodológicos e às estratégias mais adequados para atingir aos objetivos presentes no Planejamento de Ensino.

A aprendizagem exige a participação ativa do sujeito com o objeto do conhecimento, nesse sentido, o docente necessita buscar procedimentos didáticos que gerem no aluno a necessidade do conteúdo a ser aprendido. Ademais, o que move o pensamento é a necessidade, o interesse e/ou o motivo de quem pensa. Como afirma Vigotski (1991), há sempre uma tendência afetivo-volitiva por trás do pensamento. Por essa razão, Sforini (2017) conclui: “a criação de motivos para aprender também é algo que faz parte do planejamento de ensino” (SFORNI, 2017, p. 92). Além disso,

Na criação de motivos é importante levar em conta as vivências dos estudantes, o que inclui a periodização e a situação social de desenvolvimento em que se encontram, de modo a encontrar elementos que possam conectar o conteúdo novo a ser ensinado com as experiências já vivenciadas pelos estudantes (SFORNI, 2017, p. 92).

Esse envolvimento dos alunos com o conhecimento é a expressão da unidade afetiva-cognitiva no ensino, e ela revela-se em dois pontos: a) *Relação aluno-conhecimento*, ao se buscar meios para que o ensino *afete* os sujeitos (envolvimento afetivo com o conhecimento), visando a envolvê-los e a instigá-los ao interesse pelo conteúdo; b) *Relação professor-aluno*, que envolve o zelo e o cuidado do docente para com os seus alunos. Ao procurar meios para mobilizá-los para a atividade de estudo, o professor demonstra que pensa nos alunos como sujeitos com potencial para o desenvolvimento e como pertencentes a uma classe social que tem na escola o principal senão único meio para se desenvolverem. Essa postura evidencia um vínculo afetivo entre professor e alunos.

Com base na reflexão e na análise do *sujeito* da aprendizagem, do *conteúdo* a ser ensinado e da *forma* de ensinar, é preciso materializar a atividade pedagógica, definindo as ações a serem realizadas. Desse modo, o Planejamento de Ensino é de fato ferramenta obrigatória

do trabalho educativo, uma vez que possibilita refletir, avaliar, realimentar e ressignificar a prática pedagógica.

Enfatiza-se que, para ocorrer a formação do pensamento teórico no aluno, os procedimentos didáticos precisam estar pautados na [...] “apropriação do conceito como atividade mental, o que em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual próprio da tradição escolar e materializado em livros didáticos e apostilas ou em modelos de aula disponíveis na mídia” (SFORNI, 2015, p. 3-4). Somente “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VIGOTSKY, 1998, p. 115).

Saviani (2012), após estudar os métodos de algumas pedagogias, como a tradicional, nova e tecnista, explicita que se fosse para comparar a sua proposta de superação dessas pedagogias apresentando-a em passos, destacaria cinco: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final (SAVIANI, 2012). Esses passos permeiam o trabalho educativo, indicando pontos importantes e o processo a ser considerado pelo professor, mas não devem ser entendidos como uma sequência rígida de etapas a serem seguidas no trabalho docente.

A prática social inicial, segundo Saviani (2012), deve ser o ponto de partida e de chegada à exploração do conteúdo científico. Por isso, o professor precisa conhecer a realidade dos seus alunos, fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios que eles têm, ainda que seja um conhecimento empírico. A intenção é que, com a efetiva atuação do professor, o aluno chegue a um novo entendimento da prática social, assumindo uma nova postura diante dela, por meio do que foi aprendido, o que corresponde à prática social final.

Para chegar a essa prática social final, sempre que possível, a prática inicial deve ser problematizada, o que significa “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2012, p. 71).

Visando à apropriação do conteúdo por parte dos alunos, é necessário que o professor promova a instrumentalização que se trata “[...] da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012, p. 71). Nesse processo de instrumentalização ocorre a efetiva transmissão do conteúdo, que pode ocorrer de forma direta pelo docente ou indiretamente quando ele indica os meios pelos quais a transmissão possa efetivar-se.

Com a transmissão do conteúdo, espera-se que os alunos cheguem à produção da catarse, que, para Saviani (2012), se trata “[...] da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 72).

Sforini (2017) apoia-se no movimento de ascensão do abstrato ao concreto, na compreensão do conceito como instrumento simbólico, no reconhecimento do aluno como sujeito ativo e na reflexão sobre os processos afetivo-cognitivos envolvidos no ato de aprender. A autora afirma que o ponto de partida para o planejamento é a análise do objeto, do sujeito da aprendizagem e dos processos afetivo-cognitivos a serem mobilizados. Algumas perguntas podem ser feitas pelo professor para realizar essa análise: sobre objeto da aprendizagem - “O

que é nuclear neste conceito? Ele é um instrumento produzido pelo homem para compreender quais fenômenos da realidade objetiva?” (SFORNI, 2017, p. 92); sobre o sujeito da aprendizagem - “Qual é o nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado para esse grupo de alunos? Quais práticas sociais já vivenciadas pelos alunos podem ser explicadas pelo conceito a ser ensinado?” (SFORNI, 2017, p. 92) - e sobre os processos afetivo-cognitivos - “Que perguntas, problemas ou situações podem ser mobilizadoras do pensamento dos alunos para criar neles o motivo de estudo do conceito? Que situações podem ser observadas, imaginadas, percebidas por eles por meio deste conceito?” (SFORNI, 2017, p. 92).

Após essa análise é possível pensar nas ações de ensino. A especificidade do conteúdo a ser ensinado deve ser levada em consideração, mas algumas ações de ensino gerais podem nortear o caminho a ser percorrido: apresentação de problemas desencadeadores em que a solução exige do aluno a mediação do conceito; previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias; uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento (linguagem científica); orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos alunos (união entre linguagem dos alunos e linguagem científica); e inclusão de novos problemas de aprendizagem para que os alunos operem mentalmente com o conceito, sendo esse último ponto o foco da avaliação do processo de ensino e aprendizagem (SFORNI, 2017).

Apoiado na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Leontiev, Moura (1996, 2010) apresenta uma possibilidade de ensino e de aprendizagem de conceitos, denominada de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que norteia a elaboração do planejamento docente. Trata-se de um “conjunto articulado da intencionalidade do educador que lançará mão de instrumentos e estratégias que permitirão uma maior aproximação dos sujeitos e objeto de conhecimento” (MOURA, 1996, p. 19). As ações são movidas pelas intenções do professor de desenvolver o pensamento teórico dos alunos. São elementos da AOE: a síntese histórica do conceito, que possibilita ao professor apropriar-se do aspecto pedagógico da história do conceito; o problema desencadeador, que é apresentado por meio de uma situação desencadeadora de aprendizagem e que pode ser uma história virtual, um jogo ou uma situação emergente do cotidiano e que, segundo Moura (2010), deve contemplar a gênese do conceito; e a síntese coletiva, que é a solução coletiva da situação-problema.

É o professor quem direciona as atividades a serem desenvolvidas de forma a tornar a produção teórica acessível e compreensível aos alunos. A esses cabe a apropriação do conhecimento, de modo que seja instrumento de compreensão e de análise da realidade. Isso envolve a realização da atividade cognitiva, em outras palavras, a apropriação requer que o aluno atue mentalmente com o objeto de conhecimento. Conforme argumenta Klein (2002),

É importante ressaltar que, no ato de aprender, o aluno desempenha um papel ativo, é também sujeito daquele acontecimento, não é um ser passivo em cuja cabeça se haverão de ‘despejar’ informações que ele, docilmente, se encarregará de memorizar. No entanto, isto não pode ser confundido – ou ser dito de forma pouco clara que permita confundir – com um processo subjetivo, individual, de dentro para fora, que secundariza, nesse ato, a importância dos objetos de conhecimento e dos outros homens que, à sua volta, já se constituíram na forma da sociedade que os produziu (KLEIN, 2002, p. 81).

Enfim, há várias possibilidades para organizar o ensino dentro da perspectiva teórica assumida por este currículo, e todas elas compartilham da concepção de que o conhecimento é um meio para a compreensão da realidade objetiva, isto é, primam pela ascensão do abstrato ao concreto; entendem que nesse processo de apropriação estão em jogo processos psíquicos, formadores da imagem subjetiva da realidade, que são desenvolvidos pelo conteúdo e forma como os conceitos são ensinados, por isso, contemplam o papel ativo do aluno no processo de apropriação dos conceitos; consideram a natureza política do ato educativo, por conseguinte, priorizam conteúdo/forma que permitem ao aluno superar uma visão fragmentada e aparente da realidade.

Vale destacar que é importante o professor ter domínio dos princípios teóricos que dão sustentação a essas ações de ensino, e esses princípios estão no método Materialista Histórico-Dialético e na compreensão do processo de desenvolvimento psíquico apresentado pela Teoria Histórico-Cultural. Esses conhecimentos podem servir de guias para que, movido por essa perspectiva de formação, o professor tenha condições de analisar e de definir os caminhos mais adequados a seguir diante das condições concretas em que se encontra cada turma.

No planejamento devem constar os seguintes elementos: **conteúdos** a serem trabalhados, **objetivos** que se almejam alcançar e que devem estar sempre vinculados ao domínio do que é nuclear do conceito; **encaminhamentos teórico-metodológicos e/ou procedimentos metodológicos** que serão desenvolvidos para que os objetivos propostos tenham êxito; eles devem contemplar ações que mobilizam cognitivamente e afetivamente o aluno, exigindo dele “ações mentais mediadas pelo conceito”, como comparar, analisar, investigar, identificar, deduzir, fazer induções, estabelecer relações etc.; **recursos auxiliares/externos** que o professor necessitará para auxiliá-lo na realização das atividades; **instrumentos de avaliação** que serão utilizados para verificar a aprendizagem; e as **referências bibliográficas** que oferecem subsídios para o desenvolvimento do planejamento de ensino.

Com base no Planejamento de Ensino, é elaborado o Plano de Aula o qual indica os caminhos metodológicos pontuais a serem realizados em sala de aula, permitindo ao professor dimensionar suas ferramentas na direção de ensinar os conteúdos. Isso permite que os conteúdos ganhem movimento e cientificidade, de forma a exercer a práxis, ou seja, possibilitar a ação de pensar na prática e, para isso, o professor ao elaborar uma aula, deve relacionar teoria e prática por meio de formas planejadas, transformando-as em ações qualitativamente superiores.

Assim, o Currículo, o Planejamento de Ensino e o Plano de Aula expressam o todo e as partes que impactam diretamente no processo de ensino, expressando a práxis educativa. A articulação entre eles é tanto imprescindível quanto necessária para a organização do trabalho pedagógico escolar, bem como para a avaliação da pertinência das escolhas definidas no Currículo, tendo em vista o que está se produzindo, efetivamente, em sala de aula.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

A avaliação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel não é entendida como um ato estanque com a única finalidade de atribuir notas ou conceitos aos alunos, mas como um meio de avaliação do processo de aprendizagem e de ensino. De certo modo, essa forma de conceber a avaliação está em sintonia com a produção teórica sobre avaliação. De acordo com Vieira e Sforzi (2010), a partir das últimas décadas do século XX, muitos pesquisadores procuraram romper com uma prática de avaliação autoritária, seletiva e realizada ao fim do processo de ensino e buscaram implementar formas de avaliação mais democráticas e comprometidas com a aprendizagem dos alunos. Dessas discussões surgiram novas formas de avaliação, tais como a avaliação diagnóstica, contínua e formativa (HOFFMANN, 1995; LUCKESI, 1995; HAYDT, 2008).

Para Hoffmann (1995), a avaliação não se limita a ser um momento terminal do processo educativo, mas ela deve servir para que os professores compreendam as dificuldades dos alunos e, com base nisso, redimensionem o trabalho pedagógico, a fim de oportunizar o conhecimento a todos.

Partindo desse princípio, a avaliação assume o caráter formativo e contínuo, à medida que, ao longo de todo o ano letivo, fornece dados da aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor. Para o aluno, será possível perceber os seus avanços; já para o professor será um instrumento para indicar se há necessidade de retomada ou se já é possível avançar com os conteúdos. Haydt (2008) descreve que a avaliação formativa atua

[...] com a função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, “determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução”, porque “antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino – aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado”. (HAYDT, 2008, p. 17, aspas no original).

Diante da exposição da autora, fica explícita a importância da realização sistemática da avaliação, durante todo o processo letivo, pois, por meio dos instrumentos avaliativos, os professores têm um parâmetro se os objetivos de aprendizagem traçados para cada um dos componentes curriculares estão sendo atingidos.

A concepção de avaliação formativa e contínua pressupõe que todos que atuam diretamente ou indiretamente na instituição de ensino se avaliem ou sejam avaliados (diretor, coordenador, professores, servidores e pais); dito de outro modo, a avaliação não é centrada apenas nos alunos. Se os demais sujeitos que estão envolvidos no processo educativo realizarem sua autoavaliação ou forem avaliados de maneira criteriosa e ética, podem perceber os entraves que interferem no processo e dar um novo significado à sua ação. Assim, a avaliação deve ser um recurso para a melhoria do ensino, a ser utilizado por todos os membros da escola. Desse modo, o processo de ensino e de aprendizagem pode ser redimensionado qualitativamente. Segundo Nagel (2007),

Por ser a ação educativa organizadora de atividades uma ação que se propõe a alterar comportamentos e/ou a desenvolver habilidades através de variados recursos, a avaliação é o seu instrumento mais poderoso para fornecer informações quanto à orientação, ou reorientação, que as atividades educacionais já executadas devem receber [...] A **avaliação**, portanto, não tem um fim em si mesma. Ela é um caminho para um fim que a ultrapassa. Ela é um recurso, **uma estratégia** para a agilização dos planos educacionais que permitam **concretizar comportamentos, hábitos, habilidades e/ou conhecimentos considerados necessários aos cidadãos que interagem socialmente**. A avaliação possibilita, portanto, garantir, com maior eficiência, a formação do homem considerada legítima. (NAGEL, 2007, p. 2, grifos da autora).

Durante o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação desenvolvida pelo professor orienta constantemente sua ação, e é por meio dela que se verifica se o plano de aula está adequado e a metodologia utilizada garante a aprendizagem do conteúdo. Além disso, é necessário considerar se todos os aspectos estruturais (físicos, humanos e pedagógicos) envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem estão adequados aos objetivos propostos.

Conforme destaca Luckesi (1995), a avaliação não se constitui mero instrumento para a aprovação ou para a reprovação dos alunos; ao contrário, constitui-se em instrumento de diagnóstico da situação, com o objetivo de redefinir novos encaminhamentos para a promoção da aprendizagem. Para o autor, “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar* e *decidir*. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não faz sentido um diagnóstico, sem uma consequente decisão” (LUCKESI, 1995, p. 42, grifos nossos).

Sendo assim, o processo avaliativo precisa ser definido com base nos conteúdos essenciais e nos objetivos de aprendizagem, como parâmetros necessários de apreensão do conhecimento pelo aluno. Os critérios para essas medidas devem fazer parte de um plano coletivo baseado na cientificidade do conhecimento.

Os conteúdos essenciais e os objetivos de aprendizagem estabelecidos deverão ser ensinados e aprendidos por todos, no entanto, o trabalho do professor não deve se limitar a esses, nem tampouco admitir que alguns alunos fiquem aquém desse conhecimento. Assim, o ensino não pode fragmentar ou particularizar determinados conceitos, porque a produção humana transmitida na forma de saber escolar deve superar a imediatez do ser humano e compreender a realidade humana do trabalho e do conhecimento em uma perspectiva ampla.

A prática avaliativa ocorre pelo intermédio de diversos instrumentos, que devem ser criteriosamente elaborados e, por meio deles, ser realizada a análise pretendida. Tais instrumentos se referem às atividades desenvolvidas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que os objetivos dos componentes curriculares resguardam aspectos fundamentais para a avaliação, é necessário que os professores, ao terem clareza dessa relação, elaborem os planejamentos em conformidade com alguns critérios, conforme esclarece Nagel (2007):

No caso da **avaliação de conteúdos** das disciplinas, não só os objetivos específicos de cada unidade devem ser conhecidos como os critérios de correção devem estar claros. À prática avaliativa corresponde, pois, um trabalho de informação antecipado que encoraja a participação e/ou o compromisso dos

envolvidos na busca do melhor ensino e da melhor aprendizagem. (NAGEL, 2007, p. 6, grifos da autora).

Os instrumentos utilizados na avaliação devem fazer parte de um acervo de coleta de dados que permita a descrição da realidade a ser avaliada. Esses são recursos metodológicos com a função de ampliar a observação feita pelo professor, constatando a veracidade e configurando-a em uma descrição que demonstra a aprendizagem.

Cada professor deve compreender que, para avaliar, necessita do uso de instrumentos e que esses são fontes da aquisição de dados necessários para especificar os resultados da avaliação. É imprescindível observar se as ferramentas utilizadas no processo avaliativo são adequadas e satisfatórias para avaliar os objetivos propostos.

É de fundamental importância a observação crítica e criteriosa dos recursos utilizados. É necessário que eles não representem instrumentos de ameaça e de controle disciplinar, mas, ao contrário, que sejam utilizados para possibilitar um diagnóstico coerente e eficaz.

Concorda-se com Nagel (2007) quando afirma que:

A “alma” das avaliações escolares encontra-se, pois, no projeto pedagógico da escola, na organização do currículo, nos debates integradores das diversas disciplinas que se propõem a formar um homem com qualidades e saberes suficientes para lutar, coletivamente, de modo concreto, por uma educação de qualidade, por uma instrução humanizada, por uma sociedade melhor. (NAGEL, 2007, p. 3).

A partir dessa premissa, é possível compreender que o ato de avaliar resguarda uma complexa rede de relações, não se restringindo a uma ação pontual e nem se reduzindo a meras práticas para coleta de dados quantitativos.

Do exposto até aqui, percebe-se que as teorias sobre avaliação permitiram avanços na prática avaliativa. A ideia de que a avaliação é diagnóstica e formativa diz respeito à sua função, e a ideia de que deve ser contínua aponta para quando deve ocorrer. Por ser um entendimento geral sobre avaliação, é aceito por diferentes linhas teóricas. Todavia, a discussão sobre a avaliação não pode ser item à parte dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que já foram abordados neste documento. É fundamental conceber a avaliação de modo articulado a esses pressupostos, em estreita relação com a concepção de aprendizagem que está presente no referencial teórico adotado neste Currículo. É esse referencial que indica o que é aprender um conceito e, portanto, revela quais sinais indicam a sua aprendizagem. Dessa forma, *o que avaliar* é algo central nas discussões sobre avaliação, seja em um processo contínuo ou ao final de uma unidade de trabalho, ao final do bimestre ou do ano letivo.

Ao levar em conta o sujeito da aprendizagem e seu nível de desenvolvimento de modo a atuar sobre a zona de desenvolvimento próximo, sinaliza-se a necessidade de uma avaliação inicial acerca das habilidades e dos conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conceitos ou do sistema conceitual a ser ensinado. Isso é corroborado por Sforni (2015), quando afirma que

Esse levantamento inicial serve como referência para o professor selecionar os conteúdos e definir o modo de abordá-los. Assim, além de integrar o

planejamento do ensino, constitui-se como parâmetro para acompanhar o processo, ou seja, oferece elementos para que o professor realize a avaliação contínua do processo. Comparando o ponto de partida e a expectativa de aprendizagem, este tem condições de, quando necessário, redirecionar as ações de ensino ainda durante o percurso. Os dados iniciais também são uma referência para avaliação final do processo, pois oferecem parâmetros para a verificação do que se modificou nos conhecimentos e habilidades dos alunos, após uma aula, unidade de ensino ou curso. (SFORNI, 2015, p. 384).

Essa avaliação inicial não é sinônima de um teste formal; ela pode ocorrer por meio da observação realizada pelo professor, pela análise de atividades dos alunos, por meio de diálogos do professor com a turma, dentre outros procedimentos. Esse levantamento, aliados à clareza sobre o desenvolvimento esperado do aluno, serve de guia constante para avaliar o percurso dos alunos, bem como se os procedimentos de ensino usados estão sendo suficientes para que os alunos avancem. “Isso significa que a identificação da Zona de Desenvolvimento Próximo não é apenas um procedimento que precede a aula, mas também um norte para as ações do professor ao longo da intervenção pedagógica” (SFORNI, 2015, p. 384).

Ao levar em conta a forma de ensinar, pressupondo que o ensino deve prever o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, como exposto anteriormente, fica claro que no ensino de conceitos visa à apreensão do concreto pela mediação do abstrato. Se esse é o ponto de chegada, tem-se no principal aspecto a ser considerado na avaliação da aprendizagem, como defende Sfori (2015):

Na avaliação não se considera a definição do conceito como sinônimo de sua aprendizagem, o que não significa prescindir dessa definição e sim que é necessário ir além dela. Também não se considera que a repetição de procedimentos adquiridos por meio de treinamentos ou de resolução de listas de exercícios revele aprendizagem. Considera-se que houve aprendizagem quando essa linguagem é internalizada pelo aluno, levando-o a realizar operações mentais com o conceito em novas situações, com novos objetos e diante de novos fenômenos. (SFORNI, 2015, p. 393).

É preciso verificar se o aluno adquiriu formas de ações gerais ou procedimentos que o permitem resolver uma categoria de problemas que, para além das diferenças ou semelhanças empíricas, podem ser compreendidos pela mesma base conceitual. Quando o sujeito apropria-se de um conhecimento, significa que “tomou como seu ou para si”, apropriou-se do seu significado e incorporou esse conhecimento como instrumento do seu pensamento. A esse respeito, Leontiev (1978) deixa claro que aprender um conceito não é apenas saber a sua definição verbal, mas ter essa linguagem interiorizada como pensamento, isto é, ter o conceito como instrumento para pensar os objetos e os fenômenos, reproduzindo, assim, “os traços essenciais da atividade acumulada” nele (LEONTIEV, 1978, p. 268).

A aprendizagem conceitual, como unidade de pensamento e de linguagem, apesar de ser um fenômeno subjetivo, revela-se em algumas ações que podem indicar o tipo de pensamento que o aluno está elaborando. Por exemplo,

Durante o processo de ensino ou em seu final, é possível encontrar alguns indícios desse tipo de apropriação, de operação mental com o conceito. Tais indícios revelam-se na linguagem do aluno, à medida que ele explica deter-

minados fenômenos; na incorporação da explicação conceitual em suas argumentações; na resolução autônoma de atividades que, embora se diferenciem em seus aspectos externos, em suas manifestações particulares, relacionam-se à mesma base conceitual estudada. (SFORNI, 2015, p. 393).

A apresentação de novas situações concretas após o acesso aos conceitos científicos (as abstrações que permitem compreender os fenômenos) permite ao professor perceber se os alunos interagem com essas situações de modo teórico ou empírico, isto é, se atuam com as situações mediadas pelos conceitos ou se as entendem apenas “como um fenômeno particular, novo, sem estabelecer relação com os conceitos estudados [...]. Essas atividades de avaliação são ferramentas importantes para verificar se o aluno realiza a ascensão do abstrato ao concreto” (SFORNI, 2015, p. 393).

Se as avaliações, mesmo que de diferentes formas, mantiverem-se presas à compreensão de que saber o conceito é apenas apresentar a sua definição ou saber repetir o procedimento ensinado pelo professor, sejam avaliações tradicionais ou inovadoras, se continuam ao final do processo, mesmo se diagnóstica, ficarão presas a aspectos periféricos e não centrais da aprendizagem, não conseguindo avaliar de fato se houve a apropriação conceitual, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural.

O ensino é uma atividade organizada e intencional, significa que essa intencionalidade permeia todo o percurso de ensino, inclusive a avaliação. Assim, quando o professor inicia o planejamento do ensino de um conceito ou de um sistema conceitual, por meio da análise da tríade **conteúdo-forma-sujeito**, ao iniciar o trabalho em sala de aula, já tem prevista a aprendizagem que visa a promover e, portanto, fica atento aos indicadores de aprendizagem ou de afastamento dela evidenciado pela turma, buscando ajustar, quando necessário, suas ações de ensino ao longo do processo. Por essa razão, o professor atento à aprendizagem dos alunos, que a entende como resultado das relações interpessoais, necessariamente, avalia o trabalho pedagógico que está realizando diante do resultado positivo ou negativo apresentado.

Com base na clareza sobre a aprendizagem esperada, definidas as ações de ensino, é o momento do professor analisar quais instrumentos são mais adequados para identificar indícios dessa aprendizagem, o que depende também da natureza do conteúdo ensinado. Por essa razão, apesar dessa seção ter tratado de pressupostos do processo de avaliação da aprendizagem conceitual de modo geral, tendo em vista o referencial teórico-metodológico assumido neste currículo, a discussão sobre a avaliação é retomada em cada componente curricular, considerando as suas especificidades.

Progressão de Estudos no Ensino Fundamental - Anos Iniciais

O método de adoção do regime de Progressão Continuada, de acordo com a LDBEN 9394/1996, normatiza que os estabelecimentos de ensino que utilizam a progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. A referida lei contribuiu para a viabilidade da universalização da Educação

Básica, garantindo o acesso e principalmente a permanência do aluno na escola. A progressão continuada tem como objetivo precípuo aumentar a qualidade do ensino e eliminar a defasagem da idade/série e idade/ano de estudos.

No caso específico de Cascavel – PR, a Lei Municipal 5.694/2010 criou o Sistema Municipal de Ensino de Cascavel e o Conselho Municipal de Educação, que publicou, na data de 17 de setembro de 2013, a Deliberação 003/2013, onde estabelece que a avaliação é um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem do aluno e do seu próprio trabalho, com a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos e redimensionar a ação pedagógica. Além disso, ela tem caráter processual, diagnóstico e contínuo, tornando-se suporte da ação educativa.

No Ensino Fundamental, a avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno.

A promoção dos alunos ao final do 1º e 2º anos ocorre de forma contínua, ou seja, o aluno não poderá ficar retido no ano escolar matriculado, exceto por falta da frequência mínima anual exigida de 75% do total das horas letivas. O registro do aproveitamento escolar é efetuado por meio de Parecer Descritivo Parcial e Final.

Ao final do 3º ano, a promoção do aluno ocorre por meio de Parecer Descritivo, podendo o aluno ser retido por falta de aproveitamento escolar e/ou de frequência mínima anual exigida de 75% do total das horas letivas.

Para os alunos do 4º e 5º anos, a promoção ocorre por meio da atribuição de valor numérico, expresso em notas de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero), sendo a média para aprovação 6,0 (seis vírgula zero), resultante da média aritmética dos dois semestres, compreendendo os componentes curriculares. O aluno poderá ser retido quando não atingir a média final 6,0 (seis vírgula zero) e/ou por frequência anual inferior a 75% do total das horas letivas.

Os componentes curriculares Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Espanhol não se constituem em registros de notas no Histórico Escolar.

Transição do 5º Ano para o 6º Ano do Ensino Fundamental

Para que ocorra um processo contínuo de apropriação do conhecimento científico e formação integral do sujeito é de suma importância que a Rede Pública Municipal de Ensino e a rede estadual estejam atentas à transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Na Rede Pública Municipal de Ensino o aluno do 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais está inserido e adaptado a uma rotina escolar estruturada de forma integrada e articulada, tendo como referência um professor regente, desenvolvendo o trabalho pedagógico bem próximo do aluno, com intervenções significativas e individualizadas de acordo com a especificidade do aluno.

Ao ingressar na segunda fase do Ensino Fundamental, o aluno está diante de uma realidade completamente nova, aumento da carga horária, contato com diversos professores dos diferentes componentes curriculares, o qual implica menor tempo de convívio com um professor específico, o que difere da primeira fase do Ensino Fundamental. Essa nova organização escolar, com uma rotatividade de professores, exige do aluno mais autonomia e responsabilidade com relação a vida escolar.

É imprescindível que as Instituições de Ensino realizem adaptações e articulações, antes e depois do ingresso do aluno no 6º ano, evitando rupturas que afetem negativamente o processo de aprendizagem, desta forma é relevante que os profissionais da educação que interagem com o aluno neste período, compreendam que ele vive um momento de adaptação à nova rotina escolar. Os desafios que se apresentam, exigem estreitamento de laços e ações conjuntas entre as Redes Públicas Municipais e Estaduais de Ensino, tendo em vista, que a divisão das esferas político-administrativas não altera o fato de que o Ensino Fundamental é considerado uma única etapa da Educação Básica.

Além das ações conjuntas as Redes de Ensino precisam prever encaminhamentos afim de minimizar os problemas vivenciados no processo de transição do 5º para o 6º ano, como evidencia na BNCC,

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BRASIL, 2018 p.55).

Para que essas mudanças não gerem rupturas que comprometam o desenvolvimento do aluno, as Instituições de Ensino devem realizar ações pedagógicas e adaptações necessárias para que a transição ocorra garantindo a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem. Nas palavras de Saviani (2000), a escola assumir o papel de transmitir conhecimentos é um passo importante, mas não suficiente para que a educação escolar atue sobre a formação e o desenvolvimento dos alunos. Por conta disso, torna-se imperioso “elaborar os métodos”, “organizar processos”, “descobrir formas adequadas” de transmitir esses conhecimentos. O mesmo pode ser dito em relação a esse período de transição, não basta dizer que é papel da escola orientar esse processo, é fundamental buscar formas adequadas para organizar a vida escolar dos alunos nesse momento.

Conforme a concepção de desenvolvimento humano expressa na Teoria Histórico-Cultural, em cada período de vida, há uma atividade que tem maior impacto sobre o desenvolvimento, denominada de atividade principal. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a atividade principal é a atividade de estudo, a qual se estende até a adolescência culminando com os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse momento da vida escolar surgem novas necessidades, que envolve lidar com abstrações com maior nível de complexidade, bem como,

ocorrem alterações no sistema de relações sociais do qual a criança participa, exigindo novas ações e operações. Todavia, alerta Elkonin, isso não significa que as atividades anteriores sejam extintas:

Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades principais não eliminam as atividades existentes anteriormente, elas apenas mudam de lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, tornando mais ricas estas relações (ELKONIN, 1987, p.122)

Isto significa que na atividade de estudo, ainda permanecem elementos da atividade lúdica, todavia, o modo prioritário da criança compreender a realidade passa a ser por meio dos conhecimentos que são mediados pelos professores nas relações interpessoais que ocorrem em sala de aula. Esse conhecimento gera na criança uma nova concepção de mundo, portanto, a atividade de estudo tem como objeto o conhecimento escolar e, por meio da sua apropriação, a transformação da própria criança. Davidov (1987) defende que os alunos devem ser educados a se conscientizarem dos próprios processos de estudo, devem aprender a regulá-los e avaliá-los. O resultado é a transformação do tipo de pensamento da criança e o grau de generalização de suas próprias funções psíquicas.

Na transição ao novo período, a criança torna-se consciente de uma esfera de relações que é totalmente nova para ela. Desta forma, cada salto-qualitativo no desenvolvimento psíquico representa, ao mesmo tempo, uma mudança na atividade (social) do indivíduo e a reestruturação de sua consciência (LEONTIEV, 2001, p. 82).

A cada nova transição há inquietações, inseguranças e desafios. No caso específico, a transição do 5º ano para 6º ano, ocorre a mudança de espaço, de grupo de amigos, de professores, de tipo de atividades e de rotina, pode resultar em um período de tensão e de dificuldades para o aluno. Todavia, se bem conduzido, o processo de transição, pode se constituir em uma experiência positiva, de curiosidade e interesse por novas experiências capaz de dar impulso ao desenvolvimento psíquico.

Partindo dessa premissa o trabalho pedagógico desenvolvido no 5º ano, com base na tríade; **conteúdo – forma – sujeito**, deve considerar que nesse momento da escolarização, junto ao domínio dos conteúdos, o sujeito precisa ampliar a organização e autonomia na atividade de estudo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido é necessário que a equipe administrativo-pedagógica em conjunto com os professores, organize um planejamento de ensino com encaminhamentos teórico-metodológicos, que contemple uma rotina organizada com horários estabelecidos para cada componente curricular, possibilitando ao aluno desenvolver ações como: administrar o tempo na realização das tarefas em sala de aula, compromisso e agilidade na troca de materiais entre uma aula e outra, contribuindo assim para desenvolver no aluno maior autonomia nas ações realizadas. Essas orientações devem ser passadas cotidianamente aos alunos, bem como à família e à comunidade escolar. Configurando como uma atividade coletiva, pois a formação dos alunos ocorre durante toda a sua escolarização, não apenas no decorrer de um ano letivo, mas é um longo e contínuo processo, cujos caminhos são norteados pelo Currículo.

Destarte o planejamento de ensino elaborado intencionalmente, viabiliza que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos e que os alunos prossigam com condições de acompanhar esse novo período de escolarização. Portanto, é essencial o envolvimento de todos, escola e família de modo a garantir que a formação decorra como previsto, sem acelerações indevidas ou atrasos que interfiram de forma negativa no processo de transição e no desenvolvimento infantil, por meio de ações que resultem em uma escola que invista no desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade Adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017.

ANJOS, R. E. dos A.; DUARTE, N. Adolescência Inicial comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 195-219.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYC, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 95-116.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 171-192.

BAETA NEVES, L. F. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

BEATÓN, G. A. **Evolución y diagnóstico em educación y desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. Trad. Marisa C. Caleon. São Paulo: Progresso, 2001.

BELIERI, C. M. B. **A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de Filosofia no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define as normas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890**. Aprova o regulamento da instrução primaria e secundaria do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, [2001]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: Relatório do Programa. 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Art. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96. **Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005**. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, [2005]. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**: Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula a partir de 6 anos de idade. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 13 set. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º Relatório do Programa. 2006. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: versão final. Secretaria da Educação Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro 2017**. Brasília: MEC, SE BRASIL,

CASCADEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASCADEL. Plano Municipal de Educação. **Lei nº 6.496/2015 (2015-2025)**. Disponível em:<http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/20052016_lei_6496_2015___plano_municipal_de_educacao_de_cascavel_2015_a_2025.pdf>. Acesso em out. 2019.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império**: descentralização ou centralização? Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlo – SP, 2007.

CHEROGLU S. MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós- natal e atividade de comunicação emocional direta com adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 93-108.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. 1987. **La concepción de la actividad de estudio de los escolares**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicología evolutiva em la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotsiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. **Psicología Igri**. Moscou: Editorial Pedagógica, 1978.

ELKONIN, D. B. **las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividade docente em la edad escolar menor**. In: ILIASOV, I.I. y LIAUDIS V. Ya. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p. 99-101.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVYDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 122 -142.

ELKONIN, D. B. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância**. Texto traduzido em 1996, por Newton Duarte, para fins didáticos.

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

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTAIN, S. L.; TIEPLOV, B.M. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969, p. 504-522.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio - histórica. In: ARCE, A. (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na Educação infantil**: as contribuições do Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FARIA, M. de O. **A teoria histórico-cultural e a brincadeira**: (re) pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos. São Carlos: UFSCAR, 2016.

GERMANO, J. **Estado Militar e Educação no Brasil** (1964-1985). 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HOFFMAN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 16. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?** 4. Ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo, SP: Ed. Unesp, 2011.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. São Carlos: UFSCar, 2013.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 129-147.

LAZARETTI, L. M. Uma Palavra sobre currículo na educação infantil. In: BAURU. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Bauru; Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 165-175.

LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 89-142.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p 59-83.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento do jovem Marx**. (Coleção pensamento crítico, vol. 1, tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MAREGA, A. M. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para atividade de estudo. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

MARTINS, L. G. **A Formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

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

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **O Capital**. Vol. 2. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K.; ENGELS, F. **Texto sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MOURA, M. O. **A atividade de ensino como unidade formadora**. Bolema, ano II, n. 12, p. 29-43, 1996.

MOURA, M. O. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUC-PR, v. 10, p. 205-229, 2010.

MOYA, D. de J.; SFORNI, M. S. F.; MOYA, P. T. Temas e conteúdo do jogo de papéis: sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na Educação Infantil. **Revista Contexto & Educação**. Editora Unijuí, Ano 34, n. 109, Set./Dez. 2019, p. 121-133.

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

MÚJINA, V. S. Características psicológicas del pre-escolar y del pre-escolar. In: PETROVSKI, A.V. (Org.) **Psicologia evolutiva y pedagógica**. Moscou: Progreso, 1979. p. 44-79.

NAGEL, L. H. **Avaliação**: do individual ao coletivo. Maringá: EDUEM, 2007.

NETTO, J. P. BRAZ M. **Economia política: uma introdução crítica** – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008- (Biblioteca de serviço social; v. 1).

NEVES, L. M. W. As massas trabalhadoras começam participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 163-174.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel-PR: Edunioeste, 1999.

ORSO, P. J. A classe trabalhadora, a consciência de classe e a educação: uma história que não é linear. In: ORSO, P. J. et al. **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. 1. Ed. São Paulo: Outras expressões, 2014, p. 169-215.

OTTONI, T. P. M. S.; SFORNI, M. S. F. Vigotski, Leontiev e Elkonin: Subsídios teóricos para a Educação Infantil. **Anais.... XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Unicamp, Campinas, São Paulo, n. 3, 2012.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: Paraná, 2018a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 03 de 22 de novembro de 2018**. Curitiba: Paraná, 2018b.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.17, n.3, p. 93-106, 2014.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: organização escolar**. 20. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROSSLER, J. H. Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007, p. 93-116.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, N. **Saber escolar, Currículo e didática**. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, N.; ARCE, A.; JACOMELI, M. R. **Educação Infantil Versus Educação Escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escolas russa e ocidental. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 160-168.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira Martins Editora, 2004.

SFORNI, M. S. F. **Interação entre Didática e Teoria Histórico- Cultural**. Educação & Realidade. Porto Alegre, 2015.

SFORNI, M. S. F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. DE L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O.; SILVEIRA, M. de J. A tradição do materialismo histórico dialético na produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 241-261.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2002.

TULESKI, S. C.; A. EIDT, N. M. A. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados. 2017, p. 37-61.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis, tradução de Luiz Fernando Cardoso**. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, V. A. M. de A.; SFORNI, M. S. de F. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, v. 2, p. 45-57, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas II**: Madrid, Centro de publicaciones Del M.E. y, Visor Distribuciones, 1992.

VYGOSTKI, L. S. **Obras Escolhidas IV**. Madrid, Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas IV**: Madrid, Centro de publicaciones Del M.E. y, Visor Distribuciones, 1998.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014

ZOTTI, S. **Sociedade, educação e currículo no Brasil dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

Referências Consultadas

MARTINS, L. M. Brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27- 50.

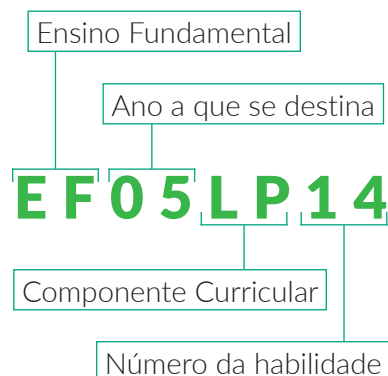
SOUSA JR, J. de. Politecnia e omnilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE, n. 5, p. 98-114, jan/jul, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas II**: Madrid, Centro de publicaciones Del M.E. y, Visor Distribuciones, 1993.

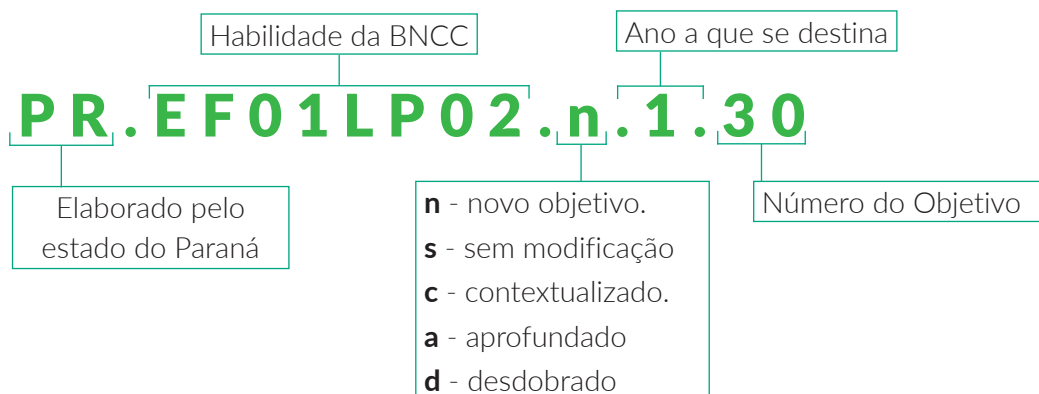
VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CÓDIGOS DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

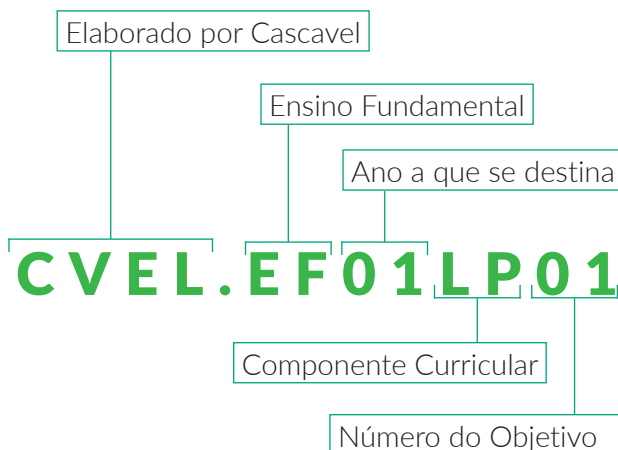
A Base Nacional Comum Curricular estabelece os objetos de conhecimento (conteúdos), e apresenta as habilidades (objetivos de aprendizagem) que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, as quais são identificadas por códigos alfanuméricos, conforme exemplificado ao lado.



O Referencial Curricular do Paraná optou pelas nomenclaturas *objetos de conhecimento* e *objetivos de aprendizagem*, além dessa alteração para atender aos anseios dos municípios e do próprio estado, julgou-se pertinente o desdobramento e a criação de novos objetivos, cujos códigos sofrem variações:



Visando atender a concepção teórica que embasa o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, acrescentou-se novos conteúdos e objetivos de aprendizagem identificados pelo prefixo CVEL, seguidos de indicações de etapa, turma, componente curricular e numeração definida sequencialmente.



ARTE

Histórico

O ensino de Arte no Brasil está estritamente relacionado a condicionantes políticos, sociais, econômicos e culturais de cada contexto histórico. Desde quando os portugueses aportaram em solo brasileiro, no século XVI, a finalidade era a colonização e a catequização dos indígenas. Em vista disso, dedicavam-se às artes ligadas à liturgia católica e àquelas que incentivavam a veneração de símbolos religiosos pelos fiéis. A Arte desempenhou, primeiramente, nesse contexto, a função de evangelização/catequização, principalmente pela ação dos jesuítas.

Destaca-se que os indígenas tinham diversificada produção em cerâmica, tecelagem, cestaria, pintura corporal, um leque de manifestações artísticas envolvendo a música e a dança, correlacionadas à sua vida, aos seus rituais, às suas festas, às suas crenças e aos seus valores. As técnicas de produção e os modos de compor eram transmitidos de geração para geração, sendo que “[...] a arte é para esse povo, a mais pura expressão de seu modo de ser e de viver, conseqüentemente ensinar essa arte, é ensinar a forma de viver a própria cultura” (BIASOLI, 1999, p. 48).

Ao findar do século XVI, por meio das expedições holandesas, os pintores Frans Post e Albert Eckhout fizeram-se presentes na História da Arte brasileira, do ponto de vista estético. As suas produções artísticas eram um contraponto às criações da Igreja, uma vez que representavam aspectos e elementos da vida terrena e profana; enquanto as criações da Igreja representavam o sagrado. Com a expulsão dos holandeses no século XVII, deu-se a consolidação da presença portuguesa no Brasil. Em 1759, o “ensino da Arte” pautou-se, especificamente, no ensino de desenho e de geometria, ofertados por meio de aulas públicas em 1771.

No século XVIII, desencadeou-se um expressivo movimento cultural, principalmente na Literatura, na Música e nas Artes Visuais. O estado de Minas Gerais, em detrimento do ouro, tornou-se referência para o estilo Barroco, caracterizado pela exuberância de formas, pela policromia, pelo assimetrismo, pelo esplendor litúrgico e incrível ornamentação, revelando e afirmando o poder da Igreja, especialmente na arquitetura, com pinturas nos tetos e retábulos¹, esculturas e talhas douradas.

Paralelamente à produção do estilo Barroco, por volta de 1800 foi introduzida em alguns currículos escolares a “Aula prática de desenho e pintura”, o desenho de modelo vivo. Entretanto, “[...] cabe aqui ressaltar que, nessas aulas, a figura era apenas apoio para a observação; a imagem desenhada obedecia rigorosamente aos padrões de beleza estabelecidos

¹ De acordo com o pesquisador de Arte Sacra Frabrino (2012), o termo retábulo vem do latim *retro tabulam*, que significa atrás da mesa (mesa do altar). Refere-se a um conjunto decorativo para ser colocado sobre um altar de uma igreja ou capela, produzido em madeira ou pedra, contendo ou não pinturas ou esculturas.

pelo código neoclássico [...]” (BIASOLI, 1999, p. 50). Tal padrão de beleza, cuja origem se encontra no conceito clássico de “Beleza ideal” - formulado e explorado na Arte Grega – tinha como princípios formais o equilíbrio, a simetria e a proporção das formas.

Em 1808, com a chegada de Dom João VI e da corte portuguesa ao Brasil, iniciou-se um processo de modernização, de controle e de centralização das atividades artísticas sob o domínio do governo português, tanto que, em 1816, desembarcaram no Brasil pintores, arquitetos e gravadores franceses, configurando a chamada “Missão Artística Francesa”. Com ela, implantou-se o Neoclassicismo² que expressava os interesses e os hábitos da classe dominante, tornando-se, rapidamente, o estilo de Arte oficial no país. A produção artística deveria atender ao padrão estético neoclássico, pois esse conferia “um aspecto mais europeu” à Colônia. As representações artísticas, baseadas nos princípios daquele padrão, eram, então, idealizadas, “embelezadas”, distanciando-se da realidade.

Na Academia de Belas-Artes, fundada em 1826, o maior centro de atração para os jovens talentosos brasileiros que adentravam ao universo da Arte, o Neoclassicismo foi difundido, constituindo-se no mais típico exemplo de uma arte dirigida³, alienando os artistas da realidade nacional. Na academia, o jovem artista era formado sobre preceitos teóricos e práticos fundamentados na Arte Grega. Como exemplo de pura “alienação” e de dirigismo neoclássico, Battistoni Filho descreve um trecho da história:

Em pleno fervor clássico, por volta de 1840, o pintor João Mafra, então jovem aluno da Academia Imperial, tinha uma ideia curiosa. Propunha que se fundasse, no Rio de Janeiro, uma associação destinada a trazer imigrantes europeus bonitos e bem proporcionados para servirem de modelos nas aulas da Academia, em substituição aos modelos nacionais, geralmente feios e desproporcionados. (BATTISTONI FILHO, 2005, p. 49).

O aprendizado da Arte, por meio do trabalho em oficinas de artesãos, foi substituído por exercícios formais de cópia e de reprodução de modelos, ensinados nas academias. De acordo com Biasoli (1999), “A arte ensinada era o árduo exercício da cópia. Esse fato aponta para o entendimento da Arte como um símbolo de status social e para o ensino da Arte como uma prática reprodutivista e autoritária” (BIASOLI, 1999, p. 55).

Com a proclamação da República em 1889, novas ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas foram difundidas no seio da sociedade brasileira. O final do século XIX foi marcado por transformações, desenvolvimento da ciência e do progresso social, que estimulou artistas com técnicas construtivas, músicos e intelectuais.

O século XX foi marcado por conflitos entre os ideais positivistas e liberais. Ambos não descartavam o ensino de Arte; no entanto, apresentavam pensamentos divergentes. De acordo com Biasoli (1999), na concepção positivista, a Arte é considerada um instrumento para desenvolver o raciocínio, subordinando a imaginação à observação e possibilitando a identificação das leis que regem as formas. O ensino do desenho tinha a conotação de preparação

² Neoclassicismo refere-se a um movimento artístico-cultural nascido na Europa Ocidental, em meados do século XVIII, baseado nos ideais e cânones do Classicismo greco-romano.

³ Arte dirigida, no contexto do Neoclassicismo, quer dizer: arte orientada para servir aos interesses da classe dominante.

para a linguagem científica. Já para os liberais, que também enfatizavam o aspecto técnico do ensino da Arte, o desenho geométrico tinha a finalidade de preparação para a linguagem técnica-industrial. O resultado da associação dos ideais positivistas e liberais foi a implantação do desenho geométrico nas escolas “primárias e secundárias”, que, ao lado da cópia, permaneceram como práticas artísticas no âmbito escolar até os primeiros anos do século XX.

A década de 1920 foi marcada por um “fervor” em várias esferas da sociedade brasileira; na esfera cultural, a Semana de Arte Moderna (1922), em São Paulo, foi o símbolo do modernismo, e teve como pilares as pesquisas estéticas de pintores, de escultores, de músicos, de arquitetos, além da participação de artistas, de intelectuais e de literatos como Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Victor Brecheret, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Heitor Villas Lobo, Moya e Przyrembel. Foi a partir do movimento de Arte Moderna de 1922 que ocorreu a primeira renovação metodológica, significativa, no ensino da Arte, uma vez que as ideias de Mário de Andrade e de Anita Malfatti sobre a livre expressão da criança foram divulgadas. É nesse período que ocorre também a valorização da Arte infantil.

Nas décadas de 1930 e 1940, educadores, psicólogos e artistas iniciaram um movimento de inclusão de Arte na escola “primária” como atividade integrativa, de liberação emocional, como expressão, motivação, voltada aos interesses da criança. Em 1948, formalizou-se, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil (RJ), uma experiência pioneira de ensino da Arte.

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por movimentos de valorização da cultura da educação nacional. Em 1951, foi inaugurada a I Bienal de Arte no Brasil; depois disso multiplicaram-se as pesquisas e as experimentações nas diferentes linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro -, rompendo-se com as categorias tradicionais das Belas Artes.

No que tange à legislação educacional, em 1961, foi decretada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Em sua redação, não há nenhuma referência específica ao ensino de Arte, embora, em alguns artigos, são feitas menções à valorização do patrimônio cultural e ao desenvolvimento de atividades expressivas e de iniciação artística, como se lê no excerto a seguir:

TÍTULO I - Dos Fins da Educação

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:.....

f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;

CAPÍTULO II - Do Ensino Primário

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social. (BRASIL, 1961, n. p.).

Percebe-se, pela análise do contexto histórico, que havia um cenário contraditório: por um lado, a produção de Arte no país encontrava-se no apogeu, por outro, ainda não havia sido garantido o ensino de Arte no currículo formal.

Em 1964, com ascensão dos militares, o Estado passou a assumir o papel de construtor, administrador, fiscalizador, sendo que toda e qualquer manifestação política, cultural e artística de oposição ao governo era brutalmente reprimida. Nesse contexto, foi promulgada

a Lei Nº 5.692/1971, que acabou por imprimir à educação uma tendência fortemente tecnicista, determinando-se a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas denominadas de 1º e 2º graus, Ensino Fundamental e Médio, como se lê no Capítulo I: “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus...” (BRASIL, 1971).

Assim, o ensino da Arte passa a fazer parte do currículo escolar, mas como uma atividade complementar. A lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Arte, porém, não havia na época professores licenciados para atuar. Foi somente em 1973 que o governo federal autorizou a criação dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística.

No fim da ditadura militar, o país viveu um momento de abertura política e de renovação, mas o ensino de Arte na escola passava por um período de “abandono” e de descaso, uma vez que as matérias básicas para compor o currículo escolar eram Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Somente no final da década de 1980, devido aos esforços de arte-educadores, surge no contexto educacional uma intensa mobilização que resultou na realização de congressos, seminários, simpósios – nacionais e internacionais sobre Arte e História da Arte –, destacando a necessidade de se repensar a concepção, os objetivos e as metodologias para o ensino de Arte.

Nos anos de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), ficou garantida a presença de Arte como área de conhecimento obrigatória no currículo escolar, como se lê no Capítulo II, Da Educação Básica: “Art. 26: § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, n. p.).

Esse fato resultou na elaboração de uma nova concepção de ensino de Arte, agora compreendida como uma área do conhecimento humano, um campo de estudo específico com história e conteúdos próprios, sendo essencial para a formação do sujeito. Nessa década, a metodologia triangular, formulada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, foi difundida e utilizada para o ensino de Arte, por grande quantidade de professores, em todas as regiões do país. A proposta foi uma ação sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - USP (1987-1993), baseada na ideia de inter-relacionar o “fazer e o ver arte” no ensino.

No decorrer dos últimos 20 anos, muitas frentes de pesquisa contribuíram para a revisão conceitual e metodológica acerca do ensino de Arte: abordagens sobre a estética do cotidiano, a cultura visual, o multiculturalismo e a humanização dos sentidos pela Arte coexistem no cenário acadêmico.

No que tange aos marcos legais, é necessário ainda citar outras leis que definiram os conteúdos específicos e as linguagens que compõem o Componente Curricular Arte: a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no Currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. De acordo com o texto da referida lei, esses conteúdos devem ser abordados especialmente nas áreas de Educação Artística,

Literatura e História. Ainda, destaca-se a Lei nº 11.769, de 18 agosto de 2008, que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de Arte.

Recentemente, a Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, alterou o Art. 26 da LDBEN nº 9.394/1996, vigorando agora da seguinte maneira: “Art. 26. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2017).

Por fim, é relevante mencionar que, o próprio texto da LDBEN nº 9.394/1996 foi submetido a diversas revisões, sendo que o Art. 26, a partir da reformulação de 2017 (da redação dada pela Lei nº 13.415), passou a vigorar com nova redação, como se observa a seguir: “Art. 26: § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017).

Atualmente, a Arte é compreendida como componente curricular da área de Linguagem, que aborda o conhecimento sensível e estético e tem como objetivo a formação integral do sujeito. Antes, porém, houve um enfrentamento árduo e penoso dos arte-educadores contra o “preconceito, a incompreensão e o desinteresse” por essa área de conhecimento, em detrimento de outras áreas (Língua Portuguesa e Matemática) mais valorizadas pela lógica do capital, por serem entendidas como aquelas que oferecem uma formação necessária ao mercado de trabalho e às exigências de produtividade e de lucratividade que caracterizam a sociedade capitalista. Esse enfrentamento resultou no reconhecimento do ensino de Arte e na sua valorização no âmbito escolar.

Concepção do Componente Curricular

Ao longo da história da humanidade, os grupos humanos produziram ferramentas para realizar seu trabalho. O ser humano, como criador, se transforma e transforma a natureza por meio do seu trabalho, criando novas maneiras de ver e sentir a si, ao outro e ao seu meio (LEONTIEV, 1978). Em cada momento histórico, há diferentes produções artísticas que se fazem presentes nas práticas e nas relações sociais vigentes. Segundo Engels (1990), o sujeito inventa inúmeros objetos e artefatos que lhe permite dominar e transformar o meio em que vive, o natural. Essa atitude de criar ferramentas e instrumentos e aperfeiçoá-los constantemente torna possível a compreensão do processo de civilização pelo qual o homem vem passando, criando objetos não apenas para se servir utilitariamente, mas também para se expressar, refletir e interpretar a realidade em diferentes sociedades e tempos históricos, revelando diversas visões de mundo (SANTOS, 1998). Dessa forma, essas criações artísticas também retratam a história sociocultural da humanidade.

Ao se refletir sobre Arte, é preciso considerar todas as manifestações criadoras nas Artes Visuais, na Música, no Teatro e na Dança, pois, desde os tempos remotos, o homem favoreceu-se e explorou as diversas formas de expressão corporal, visual e sonora para registrar seu modo de vida e comunicar-se. Para este currículo, a concepção de Arte fundamenta-se em uma perspectiva materialista, baseada em Marx (1989), bem como orienta

todo o trabalho pedagógico a fim de se contemplar o *objeto de estudo* do ensino da Arte: o conhecimento estético e o conhecimento da produção artística.

Nessa direção, entende-se Arte como um trabalho de criação humana, isso é, ao construir o mundo e ser por ele construído, no embate com a natureza, o ser humano obtém e produz meios para a sua sobrevivência física e para além dela, uma vez que a Arte humaniza os sentidos. Considerando essa concepção, os significados da criação e da apreciação artística são determinantes à superação do homem desumanizado, rumo à construção de uma sociedade que melhor produza o sujeito e que seja capaz de desenvolver toda plenitude de seu ser, ou seja, “o homem rico e dotado de todos os sentidos como sua permanente realidade” (MARX, 1989, p. 200).

O “homem rico” é ao mesmo tempo o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas; é aquele cuja realização existe como urgência natural interna, como necessidade. Portanto, o “homem rico” é aquele que tem necessidades humanas, não apenas físicas, o que justifica a demanda pela criação artística e pelo aprimoramento da sensibilidade do sujeito, ambos desenvolvidos por meio das práxis artísticas.

Nas teorias críticas contemporâneas, há três diferentes interpretações quanto à função de Arte na sociedade: a Arte como mercadoria, a Arte como forma de conhecimento e a Arte como criação. A primeira está vinculada aos interesses específicos de uma classe social. A segunda, a Arte como forma de conhecimento, consiste em ser um meio de aproximação da realidade, sem a intenção de espelhá-la; é uma representação, uma interpretação da realidade. E a terceira, a Arte como criação, também denominada de Arte como trabalho criador - segundo a concepção materialista de Arte -, busca o resgate da totalidade entre o artista e sua obra, incorporando e superando tanto a Arte como ideologia quanto a Arte como forma de conhecimento (VÁSQUEZ, 1978).

Na compreensão de Denardi (2005), a criação artística faz parte da necessidade humana de perceber e de entender a realidade humano-social, de expressar e de objetivar significados e valores coletivos. Entender a Arte como um meio do sujeito retornar ao coletivo, e como o homem manifesta a experiência daquilo que seu tempo histórico e de suas condições sociais e materiais permitem, é fundamental. Por meio da Arte, o homem torna-se consciente de sua existência como ser social, e, nessa direção, justifica-se o seu ensino nas escolas.

De acordo com Peixoto (2003), Fischer (2007), Brito (2003) e Canclini (1984), a função social da Arte transforma-se historicamente; no mundo capitalista, está sujeita a atender às leis de mercado e de consumo, seja por meio da arte para as massas (produtos da indústria cultural), por meio da arte elitista ou “Arte pela Arte”. Entretanto, coexiste nesse mesmo contexto uma arte social ou arte humanizada, que possibilita a emancipação dos indivíduos.

Primeiramente, a Arte para as massas é fruto da indústria cultural e dos processos de urbanização e de industrialização; o foco está no desenvolvimento tecnológico e científico, nas leis de mercado, no lucro, na sociedade privada, na reprodução mecânica (clichês e cópia) e na mídia (resultando em uma arte com a finalidade de lazer, recreação, diversão e entretenimento, sem a preocupação com seu processo de criação). No que se refere à Arte elitista, ou a “Arte pela Arte”, destina-se às elites e seu foco é o saber erudito e o uso de técnicas artísticas, sendo permeada pela ideia de talento, inspiração ou “dom artístico”, pautada na criação

individual e espontânea, na qual se idolatra a natureza e se despreza as relações oriundas das práticas sociais. Quanto à arte social ou arte humanizada, sua função baseia-se na educação estética, ou seja, na humanização dos sentidos, pautada na representação e na satisfação das necessidades humanas e sociais. De acordo com Peixoto (2002):

A arte – tal como a filosofia, a ciência e a história – é uma resultante exclusiva da atividade humana, fruto da percepção – expressão sensível – espiritual de seres humanos que vivem e produzem em um universo histórico, social e cultural datado e peculiar. Com maior ou menor grau de consciência, o artista posiciona-se frente a ele, enquanto cidadão-trabalhador-criador. A obra de arte, então, manifesta posições não apenas estéticas, mas éticas e políticas. Assim, no conteúdo e na origem, a arte, como atitude do espírito e das mãos, é histórica e social. (PEIXOTO, 2002, p. 3).

Ao contextualizar a sociedade atual, Peixoto (2002) esclarece que, em uma sociedade capitalista, na qual o modo de produção tem como objetivo a produção da mais-valia, o homem da classe trabalhadora foi reduzido a simples mão de obra, que executa o trabalho de forma repetitiva e rápida. O resultado disso são ações mecânicas que tecem o processo de alienação do trabalho e de exploração do trabalho alheio, restringindo o trabalhador e a sua força de trabalho a uma mercadoria que se vende e se compra segundo as leis de mercado.

Como já mencionado, o capitalismo também impõe às Artes a submissão ao mercado (Arte como forma de mercadoria). Nesse sistema, a unidade entre artista e a sua produção artística fragmenta-se durante o processo, separando-se um do outro. O artista é transformado em assalariado, sendo sua força de trabalho convertida em capital. A sobrevivência do artista no sistema capitalista só é garantida mediante a aceitação dessa forma de relação de produção. No entanto, mesmo integrado a esse sistema, é possível resistir e caminhar em busca de uma “Arte autêntica”. Nessa perspectiva, o artista é visto como um trabalhador da cultura e, assim sendo, também está comprometido com a produção de uma Arte histórica, social, que possibilita a intensificação da consciência e da autoconsciência, a aproximação da realidade, enfim, enriquece a sensibilidade humana. Conforme declara Peixoto (2006),

[...] embora seja determinada social e culturalmente e constitua uma síntese expressiva da história humana anterior, a obra de arte produzida é uma nova realidade social concreta, com vida própria. Como tal, a cada ação interpretativa ela interage determinando alterações ou transformações no contexto e nos indivíduos. Ao criar situações inusitadas, o impacto da arte provoca um processo de reflexão que resulta em ideias e comportamentos em relação a ela e ao mundo que apresenta/expressa: seja de valorização ou indiferença, de rejeição ou aceitação. Como uma nova realidade, entretanto, sua existência não pode ser negada. Assim, no movimento dialético da história, a obra de arte é uma nova realidade histórico-humano-social, simultaneamente determinada pelo e determinante do contexto amplo em que se insere. (PEIXOTO, 2006, p. 271).

No que se refere ao ensino de Arte, a autora supracitada aponta para o desafio eminente de democratizar o ensino e o acesso à Arte no sistema capitalista, aquela Arte entendida como fonte de educação, de humanização e de socialização, justamente na contramão do atual *status quo* (da arte como mercadoria). Nessa perspectiva, oportunizar para que todos tenham acesso ao mundo das Artes é totalmente diferente de massificá-la.

A Arte é uma produção que retrata a totalidade da humanidade, com suas inerentes contradições e de acordo com a realidade histórica e social; por isso, ela não pode ser vista como exclusividade de uma determinada classe social ou da cultura elitizada, mas sim como práticas sociais de um determinado momento histórico. Possibilitar a criação da produção artística do homem, para o homem e pelo homem a caracteriza como social, pois, como afirmou Peixoto (2002), a arte, assim como os demais produtos da criação humana, nasce na e para a sociedade. Nesse sentido, a Arte, na condição de criação humana, resulta das condições objetivas da vida, princípio válido para a Arte erudita e popular. Por isso, entende-se que a Arte não é neutra nem isolada das demais atividades sociais e humanas; é uma forma de trabalho criador, fundamental na constituição humana.

Entretanto, tanto para produzir quanto para decifrar e/ou interpretar uma obra de arte, são necessários o aprendizado e a apropriação de códigos estéticos para que se reconheçam e compreendam a obra de Arte como tal e as relações que ela estabelece com o contexto social, cultural e histórico. De acordo com Porcher (1982), “[...] não existe espontaneidade natural, nem liberdade imediatamente criativa. [...]” (PORCHER, 1982, p. 15). Desse modo, o ensino da Arte nas Escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Cascavel - PR tem como finalidade proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para que se tornem sensíveis às produções artísticas, além de possibilitar o acesso aos bens culturais e à criação/fruição em Arte. A escola é uma das instâncias sociais mais significativas e de suma importância para análise das práticas sociais, pois abre caminho para que os indivíduos reflitam criticamente sobre os modos de agir na sociedade, contribuindo com o questionamento para validação ou não das relações sociais vigentes. Como afirma Peixoto (2004),

Urge humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda riqueza humana do ser humano. Para tanto, o ensino da Arte na escola tem um papel primordial, pois, além da transmissão de um saber de qualidade sobre o pensamento/produção da arte, trata de criar condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e o aguçamento da percepção, tanto para promover a humanização quanto para que a criação/produção/fruição da Arte se torne possível a todos. (PEIXOTO, 2004, p. 231).

Como destacado nas palavras da autora, enfatiza-se a necessidade de que a escola promova aos alunos o acesso à Arte e à educação estética, levando-os a usufruir os bens culturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade em seus diferentes grupos sociais, pois a Arte passa a agir/interferir na vida concreta dos sujeitos, humanizando-os. Dessa maneira, o ensino desse Componente Curricular tem por finalidade propiciar aos alunos o saber e a apropriação do conhecimento estético, esse inserido em um contexto sócio-histórico que reflete e tem a possibilidade de transformar o real concreto, produzindo novas formas de ver e sentir o mundo, os outros e a si próprio.

Não é apenas o artista que interfere, transforma o mundo, a natureza e a sociedade a partir do “seu olhar”, da sua maneira de ver, perceber e interpretar, mas todo ser humano também o faz, uma vez que a criatividade, a capacidade de transformar e interferir na realidade estão em potencial em cada ser humano. Cabe lembrar que é preciso desenvolver esse potencial criativo por meio do trabalho educativo.

Conforme destaca Denardi (2005), o homem que não tem a possibilidade de vivenciar

a Arte pode ter uma experiência de vida limitada, pois lhe escapa a real dimensão do sonho, da imaginação, da força expressiva e comunicativa, da junção entre a razão e a sensibilidade, do brincar com o desconhecido, do arriscar hipóteses, do esforçar-se e alegrar-se com as descobertas de um novo mundo, enfim, do que dá sentido à vida.

Diante do contexto social atual e das considerações tecidas anteriormente, o ensino de Arte nas Escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil tem por finalidade a compreensão do fenômeno artístico, dos significados humano-sociais presentes nas Linguagens (eixos) - Artes Visuais, Teatro, Música e Dança - e não apenas o reconhecimento dos estilos artísticos. Para isso, os conteúdos devem ser abordados de modo reflexivo e articulados ao contexto histórico, social e cultural mais amplo para que se esclareçam as determinantes sociais, econômicas e políticas de cada época, uma vez que conhecer Arte vai muito além do domínio de técnicas, de repetir fatos em sequência cronológica e de conhecer biografias de artistas. Só assim se assegura a função humanizadora e emancipadora da Arte.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino da Arte visa a garantir ao aluno a possibilidade de desenvolver os sentidos humanos (a sensibilidade estética), elevar o nível da sensibilidade estética e da consciência da realidade, por meio da compreensão da produção artística (seja visual, musical, teatral e em dança), de suas técnicas e modos de compor e dos significados humanos nelas contidos.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

Historicamente, o conceito de criança foi efetivado pelas seguintes premissas: a criança como ser oposto ao adulto, a criança como um adulto em miniatura, a infância como um período no qual o ser humano está em desenvolvimento e em busca da maturidade (adul-tisse) e a criança vinculada ao universo cultural e social, na qual o desenvolvimento cultural será conforme a classe social a qual pertence.

De acordo com as diferentes concepções de infância, a criança é entendida como: um ser angelical, ingênuo e gracioso (concepção medieval), ou um ser de profunda sabedoria e de sensibilidade estética (concepção romântica), ou como um ser incompleto e imperfeito que demanda educação e moralização (concepção moderna), ou, por fim, como um ser com necessidades específicas, que precisa ser cuidado e escolarizado para se tornar cidadão consciente de direitos e deveres (concepção pós-moderna). Em suma, com todas essas concepções nota-se que ora a infância está totalmente integrada à sociedade (à realidade), ora a infância está desvinculada da sociedade (da realidade) (KUHLMANN JÚNIOR, 2004).

Atualmente, concebe-se a criança como um sujeito histórico e cultural, que pertence a uma família, inserida na sociedade com uma determinada visão de mundo e de cultura, ou

seja, a criança é um ser que também pertence a uma classe social (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Entende-se que, de acordo com a concepção defendida no Currículo, a finalidade da Educação é produzir a condição humana adulta para a produção material da vida, tornando-a uma ação intencional e sistemática, e não um fenômeno natural e espontâneo. É preciso considerar, ainda, que a formação integral da criança está vinculada às conexões entre o intelectual e o sensível, isto é, entre o saber racional, intelectual e o saber sensorial, corporal e estético.

É por meio do componente curricular Arte, como área de conhecimento sensível, que a educação estética (humanização dos sentidos) pode ser trabalhada nas instituições escolares. Humanizar-se e se reconhecer como tal será possível por meio do acesso aos bens culturais, entre eles os artísticos, que a humanidade construiu ao longo dos anos e por meio das relações contidas nas diferentes práticas escolares.

A educação estética pressupõe um trabalho comprometido, que forneça instrumentos e condições para que a sensibilidade se desenvolva, por meio da **criação/produção** e da **fruição** da **Arte**. Dessa forma, educar esteticamente consiste em ensinar a ver, a ouvir, a atuar, a interpretar, a sentir e a refletir, o que, certamente, não ocorre de forma livre e espontânea, uma vez que demanda o conhecimento das técnicas artísticas e dos significados humanos contidos nas produções de artes visuais, música, teatro e dança. Os conteúdos artísticos (teoria) precisam ser trabalhados por meio do processo criador o que possibilita o pensar sobre Arte e sobre o próprio fazer Arte.

Cabe à escola, instituída como espaço social responsável pela sistematização, pela transmissão e pela transformação/produção dos conhecimentos artísticos (legado cultural repassado às novas gerações), realizar um trabalho educativo (processos de ensino e de aprendizagem) que resulte na apropriação desses conteúdos. De acordo com a teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1993; 1998; LEONTIEV, 1978), a apropriação do conhecimento pelo aluno ocorre por meio do desenvolvimento da linguagem e das mediações efetivadas pelo professor na Zona de Desenvolvimento Próximo. Assim, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os conteúdos artísticos escolares devem ser trabalhados levando em consideração a Periodização do Desenvolvimento da criança e a Zona de Desenvolvimento Próximo, superando as ideias evolucionistas que ainda fundamentam estudos sobre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas.

No que se refere à metodologia para o ensino da Arte, Schlichita (2002) afirma que: “como parte do *que fazer* não se pode perder de vista a relação entre o *quê* e o *como fazer*, com o objetivo de superar a dicotomia conteúdo-forma, já que o ensino é um processo ao mesmo tempo teórico e prático” (SCHILICHITA, 2002, p. 4, grifos nossos). Tendo isso em vista, é fundamental no **encaminhamento metodológico** articular: **a prática artística**, oportunizando a vivência e a produção/criação de trabalhos em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, bem como oportunizar momentos de diálogo sobre suas vivências; concomitantemente, contemplar **teoricamente** a produção artística, o processo de criação em Arte nas diferentes linguagens, a contextualização histórica da produção por meio de estudos e pesquisas, e a **fruição**, isto é, a experiência estética por meio do contato com a Arte e as suas linguagens, seja de

forma presencial - quando possível - ou por meio de recursos tecnológicos de projeção e de reprodução de imagens e sons.

A ação pedagógica do professor deverá, portanto, contemplar esse movimento, da fruição para a teoria e a prática artística ou da prática artística para a teoria/contextualização e a fruição da Arte, propiciando aos alunos o entendimento histórico e teórico dos movimentos artísticos e dos padrões estéticos nas linguagens artísticas trabalhadas. Ao realizar esse processo, que incorpora e supera a experimentação, o aluno se apropria dos conhecimentos e dos instrumentos técnicos/artísticos para se expressar artisticamente e compreender o significado humano presente nas produções de Arte. Salienta-se que não há uma sequência obrigatória para esse encaminhamento, o importante é contemplar a **prática artística**, a **fruição** da Arte e a **contextualização** histórica da produção, conforme o esquema a seguir:

Figura 1: Ação pedagógica



Fonte: Elaborado pelo Grupo de Trabalho (2019)

Quanto à **fruição** da produção artística, é relevante destacar que “a fruição da Arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura” (COLI, 1991, p. 115). Além disso, a fruição não se dá apenas por meio do contato com produções visuais, cênicas, de dança e musicais – a percepção artística não se dá espontaneamente – e nem se reduz à “leitura de imagens”, realizada a partir da observação e descrição das formas artísticas. De acordo com Coli (1991),

[...] na nossa relação com a arte nada é espontâneo. Quando julgamos um objeto artístico dizendo “gosto” ou “não gosto”, mesmo que acreditemos manifestar uma opinião livre, estamos na realidade sendo determinados por todos os instrumentos que possuímos para manter relações com a cultura que nos rodeia. “Gostar” ou “não gostar” não significa possuir uma sensibilidade inata ou ser capaz de uma fruição espontânea – significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte. (COLI, 1991, p.117).

Para que os alunos se apropriem dos códigos estéticos para fruição da produção artística, é necessário dominar os elementos/contextos culturais, as convenções construídas historicamente, pois “[...] Os objetos artísticos encontram-se intimamente ligados aos contextos culturais: eles nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética, só podem ser apreendidos a partir dela” (COLI, 1991, p. 118).

De posse desses elementos culturais e das convenções artísticas/estéticas históricas, é possível extrair das produções de Arte os códigos, os significados, as qualidades estruturais e estéticas das obras, que, em conexão com as associações individuais únicas, permitem ao

fruidor experimentar situações inusitadas, arriscar-se em interpretações mais e mais ousadas, enfim, enriquecer o diálogo com a Arte. Dessa maneira, é necessário propiciar à criança um diálogo íntimo e profundo com produções culturais, para que ela amplie horizontes particulares. Quanto maior for o contato, a compreensão acerca do objeto de estudo da Arte e Cultura, dos modos como estão configurados seus elementos constitutivos, bem como do contexto estético, social e histórico, maior será o desenvolvimento e aprendizado do aluno.

No que diz respeito à organização dos conteúdos desse componente curricular, contemplam-se a matéria-prima das linguagens artísticas – que são os elementos formais, os modos de compor – e a perspectiva sócio-histórica da produção, seja ela visual, musical, de dança ou cênica, compreendida como a contextualização das obras de diferentes matrizes estéticas: ocidental, oriental, indígena, africana entre outras; estilos, gêneros, movimentos e meios contemporâneos.

Os elementos formais e os modos de compor diferem em cada linguagem artística. O aprendizado dos elementos que as compõem pode ocorrer por meio de diferentes possibilidades de trabalho criador.

Considerando as especificidades de cada linguagem, seguem alguns procedimentos didáticos para desenvolver o trabalho educativo no ensino da Arte.

Artes Visuais

Nas Artes Visuais, os elementos formais são: ponto, linha, forma, plano, cor, luz, textura e volume. Os modos de compor se referem às composições visuais realizadas no espaço, tanto bidimensional quanto tridimensional, os quais podem ser figurativas e abstratas, elaboradas a partir dos elementos expressivos como: harmonia, proporção e deformação, fragmentação, simetria e assimetria, semelhanças e contrastes, perspectiva, sobreposição entre outros. Incluem-se, ainda, as técnicas artísticas tradicionais como pintura, desenho, gravura e escultura; os meios contemporâneos de produção como fotografia, instalação, objeto arte, vídeo-arte, assemblagem e a mobilização de recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação.

O professor poderá desenvolver propostas de criação com diferentes técnicas, suportes e materiais, tais como: recorte, colagem (papel e tecido), modelagem (argila e massa de modelar), escultura (papel machê e madeira), desenho e pintura (pincel, a dedo, tintas, lápis colorido, giz de cera, entre outros), dobradura, história em quadrinhos, gravura (impressão), cerâmica (barro), máscaras e ainda, explorar os diversos meios contemporâneos e recursos tecnológicos (artes gráficas, fotografias, cinema, vídeo arte, vídeo clipe, televisão). Faz-se necessário explorar a leitura de imagens, seja da História da Arte (considerando os movimentos artísticos), do cotidiano, da publicidade e propaganda (outdoor, jornais e revistas), dos desenhos animados, entre outras. O conhecimento dos diferentes materiais, técnicas e procedimentos artísticos, assim como o que se refere ao processo de criação do artista e da sua vida e obra, possibilita ao aluno entender e utilizar as diversas maneiras de compor em suas produções visuais, permitindo que amplie sua percepção quando frequentar exposições e leitura de imagens de qualquer natureza, apropriando-se, assim, do conhecimento em Artes Visuais.

Para orientar o professor sobre como encaminhar uma leitura de obra de Arte, descreve-se a seguir uma possibilidade de trabalho, utilizando um método comparativo de leitura de imagens, pois a comparação entre duas obras-imagens ou mais permite que o aluno perceba semelhanças e diferenças entre os modos de compor, os estilos artísticos e padrões estéticos de diferentes tempos e espaços.

Barbosa (2009), fundamentada em pesquisadores norte-americanos, transcreve várias metodologias de leitura de imagens que colocam a obra em evidência, enfatizando “a ideia de que a obra de arte deve ser observada em seus mínimos detalhes, que requer para isto, uma concentração de significados que advém de sua complexidade” (BARBOSA, 2009, p. 44). Nessa direção, diante de uma obra ou imagem, o professor, primeiramente, deve assimilar o objeto/arte, observá-lo, tomar consciência dele e se perguntar: Essa obra desperta algum sentimento em mim? Altera algum conceito de Arte? Opera alguma mudança na Arte hoje? Que mudança ela significa para a Arte de outros tempos?

As obras selecionadas para a leitura foram: *Menina Pulando Corda*, do artista Milton Dacosta (1950), *Empinando Pipa*, do artista Candido Portinari, 1942 e *Amarelinha*, do artista Aldemir Martins (1974).

Figura 3: Menina Pulando Corda



Fonte: Milton Dacosta (1950).

Figura 4: Empinando Pipa



Fonte: Candido Portinari (1942)

Figura 4: Amarelinha



Fonte: Aldemir Martins (1974).

Para o professor conduzir a leitura dessas obras, primeiro é preciso projetá-las para os alunos e realizar questionamentos que suscitem neles a percepção e a reflexão, por exemplo: Cada uma dessas obras mostra crianças realizando uma ação. O que elas estão fazendo? O que essas obras apresentam em comum? Quantos anos você considera que essas crianças têm? Você já realizou alguma dessas ações? Em que ambiente ou espaço físico elas realizam as ações? O que há de diferente nessas obras? As crianças parecem envolvidas no que estão fazendo? Essas brincadeiras deixam as crianças alegres? Brincar deixa vocês felizes? Quais brincadeiras vocês preferem? O que os artistas estão tentando nos dizer por meio da utilização de brincadeiras como tema para a pintura? Será que estão tentando falar sobre a infância e os direitos das crianças? Será que todas as crianças têm oportunidades de brincar? Se os artistas retratassem as brincadeiras de hoje, quais seriam?

Para identificar qualidades plásticas e estéticas nas pinturas e aprofundar o exercício de leitura das obras, é possível realizar as seguintes ações:

1º) Descrever: descrever claramente os elementos que compõem a obra ou imagem;

2º) Identificar: investigar os elementos formais (ponto, linha, forma, cor, texturas, luminosidade, símbolos visuais, profundidade, simetria entre outros), como eles se articulam na composição;

3º) Interpretar: compreender a articulação dos elementos formais relacionados aos estilos, às relações históricas, sociais e culturais.

A partir desse exercício, o professor pode dar continuidade ao trabalho pedagógico propondo novas articulações com o conteúdo, tais como relacionar a Arte com a realidade dos alunos, comparar os momentos históricos, investigar as manifestações culturais locais, explorar as relações humanas apresentadas na obra.

Aprofundando a leitura das obras citadas, o professor precisa enfatizar:

- Na obra *Menina Pulando Corda*, a forma de representação simplificada da figura humana, o uso de apenas uma cor e suas tonalidades – o azul, acrescido do cinza –, a ausência de profundidade, a geometrização da pintura e o predomínio de linhas diagonais na composição;
- Na obra *Empinando Pipa*, o uso das cores terrosas, a ausência de vegetação, a utilização do recurso de profundidade, a forma como as figuras são representadas – de costas para o observador – e a brincadeira retratada por Portinari;
- Na obra *Amarelinha*, a forma de representação da figura humana, a ausência de profundidade, o uso de apenas dois planos – sendo que a figura da menina se destaca no primeiro plano – a paleta de cores restrita, a forma de representação da brincadeira amarelinha, o uso de linhas verticais e horizontais, a centralização da figura, dividindo a composição em duas partes iguais (simetria), e a inocência da criança.

Cabe pontuar que a leitura da obra não se resume à etapa descritiva e nem à biografia do artista, mas é fundamental compreender a poética do artista e a relevância da obra para a Arte e para a sociedade.

Música

Na Música, os elementos formais são: altura, duração, intensidade, timbre e densidade. Outros elementos que podem ser articulados nas composições são: ritmo, melodia, harmonia, silêncio e sonoplastia. Incluem-se também as técnicas instrumental, vocal e mista; a improvisação no contínuo espaço-tempo e a mobilização de recursos tecnológicos como formas de registro, de pesquisa e de criação.

O trabalho educativo com a Música poderá partir da exploração dos instrumentos musicais (para ampliar a percepção sonora dos timbres – percussão determinada e não determinada, eletrônicos, metais, madeiras, cordas e sopro); da ampliação do repertório musical, explorando a música oriental, ocidental, *world music*, contemporânea, popular e erudita, ao longo da história; de exercícios de alfabetização musical; utilização de jogos e brincadeiras musicais com regras e o uso dos elementos sonoros; exploração de acordes simples (harmonia), rítmico e melódico; proposição de diálogos sonoros e instrumentais; fruição de diferentes estilos e gêneros musicais (marcha, samba, rock, choro e valsa) e da percepção do compasso simples (binário, ternário e quaternário).

O professor precisará propor: exercícios para trabalhar notação musical (registro gráfico dos sons) não tradicional, solicitando a criação de símbolos/sinais ou desenhos realizados no caderno ou outro suporte, que representem os sons curtos, longos ou que caminhem de modo ascendente ou descendente, isto é, que vão do grave para o agudo ou do agudo para o grave, respectivamente; exercícios para desenvolver noções de acústica sonora, música de câmara, coral, orquestração e afinação sonora (canto, boca, quisa e vocalises com vogais, consoantes e sílabas) e ampliar a percepção de paisagem sonora; exercícios de dramatização sonora de histórias e representação de canções por mímica, além de oportunizar a fruição de diferentes espetáculos musicais em diferentes espaços culturais.

Teatro

No Teatro, os elementos formais são: texto, cenário, caracterização, personagem, sonoplastia e iluminação. Nas representações teatrais, os outros elementos de composição são: texto, roteiro, cenário, sonoplastia, iluminação, figurino, adereços, maquiagem, direção e enredo. Incluem-se também os jogos teatrais, teatro de bonecos e sombras, improvisação, mímica, monólogo, jogos dramáticos e a mobilização de recursos tecnológicos como formas de registro, de pesquisa e de criação.

O professor poderá desenvolver atividades globais de expressão que envolvam: relacionamento interpessoal; espontaneidade, imaginação, observação e a percepção; explorar a construção de personagens – sua expressão corporal, vocal, facial e gestual –; e diferentes formas de representação (monólogo, jogo dramático e improvisação). É importante explorar, também, jogos teatrais, a improvisação e a representação a partir de temas do cotidiano, da ciência e da Arte; leitura e escrita de diferentes textos teatrais; dinâmicas para desenvolvimento interpessoal e de grupo (para timidez, concentração, percepção e autocontrole); pesquisa, elaboração e utilização de diversos modos e formas de encenação (máscaras e bonecos); a

fruição de diferentes espetáculos teatrais e em diferentes espaços culturais se possível (teatro, circo, museu dentre outros).

As propostas em Teatro devem ainda contemplar os elementos da produção de um “espetáculo teatral” ou dramatização: trilha sonora, iluminação, figurino, expressão e comunicação verbal e não verbal dos personagens, maquiagem e cabelo, roteiro das histórias, adereços e objetos de cena e reconstituição de época.

Dança

Na Dança, os elementos formais são: fluência, tempo, espaço e força, os quais, quando articulados, dão origem aos modos de compor nessa linguagem. Nas composições em Dança, articulam-se ainda as seguintes composições: eixo, dinâmicas, aceleração, pontos de apoio, saltos e quedas, rotação, formação, deslocamento, sonoplastia, recursos coreográficos, improvisação; os fatores do movimento (tempo-espaço-força-fluência) e a mobilização de recursos tecnológicos como formas de registro, de pesquisa e de criação.

O trabalho educativo com a Dança deve partir da estrutura e do funcionamento do movimento corporal, pois o foco dessa linguagem é o movimento expressivo do corpo, que consiste em ultrapassar os movimentos mecânicos, automáticos e padronizados adquiridos pelas crianças em seu meio cultural. As propostas em Dança poderão ser desenvolvidas por meio de exercícios com sequências simples e complexas de movimentos corporais, individuais e em grupo; brincadeiras, jogos, improvisações, cantigas de roda, danças folclóricas, danças populares, danças criativas, identificação das características dos corpos (forma, volume e peso); da exploração dos fatores de movimento – diferentes níveis de espaço, ritmos e diferentes tempos, o peso e a fluência, bem como, por meio de improvisação, criação e apresentação coletiva de movimentos, gestos e coreografias expressivas.

É necessário proporcionar a fruição/apreciação crítica de espetáculos de Dança, considerando a dança clássica, moderna e contemporânea, além das manifestações indígenas, africanas e de diferentes matrizes estéticas em diferentes espaços culturais.

Cabe pontuar que a dimensão lúdica – o brinquedo, o jogo e a brincadeira – perpassa o ensino da Arte e deve ser explorada em todas as linguagens. Sobre isso, Ferraz e Fusari (1999) argumentam:

As atividades lúdicas são também indispensáveis à criança para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o exercício e o desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e sentimentos. O brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experimentar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. Um outro ponto é que a prática artística é vivenciada pelas crianças pequenas como uma atividade lúdica, onde o fazer se identifica com o brincar, o imaginar com a experiência da linguagem ou da representação (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 84).

Como recursos didáticos para as atividades artísticas desenvolvidas em sala de aula, podem ser utilizados: jogos, brinquedos, instrumentos e objetos do cotidiano para exploração e pesquisa de sons, recursos audiovisuais (televisão, projetor, aparelho de som entre outros),

suportes alternativos como papelão, madeira, tecido, objetos e materiais recicláveis, filmes da cultura infantil, dentre outras possibilidades.

Este Currículo contempla os seguintes elementos: as múltiplas relações, a totalidade, a contradição, a interdependência, a noção de desenvolvimento como movimento (processo com início-meio-fim) e não como fase ou estágio de desenvolvimento (evolucionismo), o conhecimento, a produção e o aprofundamento do saber a partir da práxis (unidade teoria-prática), a crença de que a materialidade se transforma, a postura ativa e questionadora e a oposição às ideias dogmáticas e evolucionistas, nas quais o desenvolvimento precede a aprendizagem (KONDER, 1981). Por isso, o trabalho entre as linguagens artísticas não pode deixar de ser contextualizado e articulado.

Os conteúdos artísticos desenvolvidos serão apropriados em sua totalidade. Uma vez acessíveis, os alunos têm a possibilidade de caminhar rumo à produção do conhecimento e à superação do senso comum, compreendendo e interpretando a realidade humano-social e as suas contradições.

É importante ressaltar que o professor de Arte necessita de formação continuada para que possa promover a educação estética (o desenvolvimento dos sentidos humanos), articulando teoria e a prática de modo a vivenciar experiências estéticas, pedagógicas e didáticas, mediante propostas que abarquem as linguagens artísticas contempladas neste documento. Será na formação continuada e na hora-atividade, a partir de pesquisas e leituras diversas que o docente que trabalha com o Componente Curricular Arte preparar-se-á para efetivar uma educação estética com vistas a humanizar o aluno, desenvolvendo sua consciência, sua auto-consciência, sua percepção e sua apreensão de diferentes visões de mundo, para além do cotidiano, uma vez que são consideradas as relações existentes entre arte-história-sociedade-vida.

Enfatiza-se que, no planejamento do professor, a sistematização dos conteúdos artísticos a serem trabalhados em sala de aula não pode se resumir a uma listagem linear e estanque de conteúdos, uma vez que o ensino desse componente curricular está voltado à formação estética do ser humano em suas práticas sociais. A organização anual dos conteúdos científicos, em cada uma das linguagens artísticas contempladas, torna-se uma diretriz, um caminho que promove a apropriação do conhecimento artístico, de forma gradativa e aprofundada, promovendo a educação estética, ou seja, a humanização dos sentidos.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

1º ANO

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
ARTES VISUAIS	Imagem*	COMPOSIÇÃO Figuração, proporção, simetria x assimetria, semelhanças x contrastes, sobreposição, deformação e formato da composição.	GÊNEROS - Retrato x autorretrato, paisagem (natural, urbana e marinha) - Cenas do cotidiano SISTEMAS DA LINGUAGEM - Artista - papel e função do artista - Artesão - papel e função do artesão - Feiras de artesanato MOVIMENTOS - Arte na pré-história: pinturas rupestres - Arte Brasileira - Arte local e do Paraná - Arte oriental (dobraduras simples) - Arte indígena: grafismo, cerâmica, cestaria e pintura corporal - Arte africana: estampas/padrões dos tecidos e pintura corporal ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material - pinturas rupestres brasileiras e sítios arqueológicos brasileiros e paranaenses. Ex: Parque Nacional da Serra da Capivara (Utilizar-se de recursos tecnológicos). - Imaterial – os saberes, formas de expressão e os modos de fazer Arte e tecnologia: jogos eletrônicos, animações, fotografia. Artistas que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação
	Ponto	PROCESSOS DE CRIAÇÃO Investigação	
	Linha	- Transformação - Citação e releitura	
	Forma	Reprodução, incorporação e criação	
	Cor	TÉCNICAS Bidimensionais: pintura, desenho, colagem, gravura (técnicas de impressão: monotipia, carimbos)	
	Plano	Desenho de observação e desenho de memória	
	Textura	Tridimensionais: escultura, modelagem, dobradura e maquete	
	Volume	- Meios contemporâneos – assemblagem (colagem tridimensional) - Artesanato (papéis recicláveis, tintas naturais)	

* Objeto de estudo da linguagem.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

ARTES VISUAIS

(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(PR.EF15.AR02.d.1.03) Conhecer, reconhecer e explorar os elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, cor, volume, superfície) presentes na natureza, nas obras de arte e imagens do cotidiano, para elaborar composições artísticas tanto no bidimensional, como no tridimensional.

(CVEL.EF01AR01) Conhecer e distinguir cores primárias e cores secundárias, para realizar experimentações e composições artísticas diversas em suportes variados.

(PR.EF15AR.n1.41) Realizar trabalhos de monotipia (técnica de impressão), para realizar composições artísticas em suportes diversos, conhecendo e relacionando-os com produções artísticas em gravura.

(CVEL.EF01AR02) Criar alguns desenhos e carimbos que podem ser figurativos ou não sobre a matriz. Impressão de única matriz em materiais alternativos

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

(PR.EF15AR04.d.1.21) Produzir trabalhos de diversas expressões artísticas: desenho, pintura, colagem, modelagem, gravura, fotografia, construções tridimensionais e outros, conhecendo os diferentes materiais, instrumentos e técnicas, para que tenha maior domínio no seu fazer artístico desenvolvendo uma linguagem própria/poética pessoal na perspectiva da criação, experimentação, exercício e investigação de materiais artísticos e alternativos e na produção de trabalhos originais.

(PR.EF15AR04.d.1.22) Criar trabalhos de diversas expressões artísticas, utilizando diferentes suportes (papel, tecido, muro, chão etc.) de cores, formas, tamanhos e texturas diferentes, propiciando segurança e variedade de possibilidades em suas criações.

(PR.EF15AR04.n.1.25) Produzir as técnicas de desenho, pintura e colagem, utilizando diferentes tipos de materiais (grafite de diferentes gramaturas e densidades, carvão, giz de cera etc.), em diferentes suportes (papel, tecido, muro, chão etc.), de cores, de formas, de tamanho e de texturas diferentes e compreender a diferença entre desenho de observação, desenho de memória e desenho de criação, para experimentar diversas possibilidades de uso de materiais e efeitos ao desenhar e desenvolver a observação, a memória e a imaginação.

(CVEL.EF01AR03) Identificar e representar o gênero da arte retrato e autorretrato nas produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais para se expressar, conhecer e distinguir este gênero da Arte.

(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes (museus, galerias, instituições, feiras, artistas, artesãos, curadores etc.).

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
MÚSICA	Som Altura (grave e agudo) Duração (longo e curto) Intensidade (forte e fraco) Timbre (voz e instrumentos) Densidade (poucos ou muitos sons)	COMPOSIÇÃO • Ritmo (binário) • Sons e Silêncio • Andamento (rápido e lento) • Paisagem sonora • Música instrumental • Vocal e capela PROCESSOS DE CRIAÇÃO • Improvisação, composição e interpretação • Sonorização de histórias TÉCNICAS • De improviso • Fontes sonoras: voz, corpo, objetos do cotidiano e instrumentos • Jogos de mão: escravos de Jó, Adoletá, entre outros • Cantigas de roda, brincadeiras cantadas e rítmicas • Partitura não convencional: representações dos sons por meio de desenhos, sinais gráficos e objetos	GÊNEROS • Popular, folclórica e músicas infantis • Música étnica • Música da Indústria Cultural SISTEMAS DA LINGUAGEM • Trabalho e papel do músico • Festivais de música. MOVIMENTOS • Música na Pré-História • Música indígena e africana • Música Brasileira • Música Contemporânea ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL • Material – conhecer instrumentos antigos e atuais (Utilizar-se de recursos tecnológicos) • Imaterial – músicas de festas, danças, lendas, músicas da antiguidade, costumes, modos de fazer e formas de expressão • Arte e tecnologia: músicas eletrônicas, animações que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM MÚSICA

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial aqueles da vida cotidiana.

(PR.EF15AR13.d.1.46) Assistir e analisar diferentes espetáculos musicais, presencialmente e/ou por meio de vídeos, ou outros aparelhos audiovisuais, para conhecer os diferentes gêneros musicais populares e eruditos.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(CVEL.EF01AR04) Vivenciar em música seus elementos constitutivos através de canções curtas que fazem parte do cotidiano das crianças.

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(CVEL.EF01AR05) Criar diferentes fontes sonoras (corpo, instrumento, objetos, entre outras), e as técnicas de composição (instrumental, vocal e mista), por meio de jogos e brincadeiras, percebendo suas qualidades sonoras, para introduzi-los em suas improvisações e composições sonoras.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

(CVEL.EF01AR06) Vivenciar o processo de criação por meio da sonorização de histórias, das brincadeiras musicais, da apropriação e da incorporação dos sons e ritmos estudados, para perceber a intencionalidade desse processo e objetivar sua expressividade.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
TEATRO	Representação	COMPOSIÇÃO - Teatro direto (feito diretamente pelos atores) - Teatro indireto (com materiais)	GÊNEROS - Literatura Infantil: contação de histórias - Contos de fada - Comédia
	Texto	PROCESSOS DE CRIAÇÃO - Improvisação - Interpretação	SISTEMAS DA LINGUAGEM - História do teatro - Artista – papel e função
	Cenário		
	Caracterização	TÉCNICAS - Dramatização, - Improvisação e mímica. - Espaço cênico: tipos de palco e teatro de rua - Figurino e adereços, maquiagem e máscaras - Jogos dramáticos e teatrais - Teatro de bonecos: fantoches, dedoches e bonecos de vara - Teatro de sombras	MOVIMENTOS - Teatro Grego: Comédia/Tragédia - Teatro Oriental - Teatro Brasileiro e Paranaense (manifestações populares e regionais). - Teatro Contemporâneo
	Personagem		
	Sonoplastia		
	Iluminação		ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material - palcos, cenários e figurinos. (Utilizar-se de recursos tecnológicos) - Imaterial - costumes, modos de fazer e formas de expressão Arte e tecnologia: animações, representações, relações passado e presente

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

TEATRO

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

(CVEL.EF01AR07) Apreciar/fruir, por meio do contato presencial ou de vídeos, as manifestações culturais, encenações/dramatizações populares, espetáculos de Teatro, para ampliar seu repertório e conhecimento sensível.

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(CVEL.EF01AR08) Conhecer e vivenciar os elementos constitutivos do teatro (personagens, ação e espaço), percebendo-os no cotidiano e nas dramatizações, para articulá-los de modo expressivo em seus processos de criação em teatro.

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(PR.EF15AR.d.1.52) Produzir improvisos individual e coletivamente, com objetos, figurinos, adereços e outros, apreciando a criação do(a) colega e colocando-se como espectador.

(PR.EF15AR.d.1.34) Realizar trabalhos cênicos, a partir de situações do seu cotidiano, para estabelecer relações entre os diferentes contextos.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, resignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(PR.EF15AR.n.1.29) Participar de jogos teatrais por meio de: improvisos, mímicas, imitação de pessoas, objetos, animais, cenas do cotidiano, pequenos textos dentre outros.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

(PR.EF15AR.n.1.14) Representar cenicamente as possibilidades dramáticas na literatura infantil: poemas, fábulas, provérbios, parlendas, pequenos contos, dentre outros, por meio de teatro humano e/ou de bonecos (dedoche, marionetes, fantoches, vara, sombra, entre outros.), conhecendo e vivenciando as diversas possibilidades de representação.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
DANÇA		COMPOSIÇÃO - Movimento corporal - Formas virtuais no espaço, corpo todo, movimentos articulares, tempo e espaço - Kinesfera (espaço pessoal) - Fatores do movimento: tempo, espaço, peso e fluência	
	Movimento	Ações corporais: arrastar, enrolar, engatinhar, esticar e dobrar	GÊNEROS - Dança Étnica - Folclórica (dança circular e quadrilha) - Indígena e Africana - Dança nacional
	Fluência	Pontos de apoio (pés, mãos e pernas), Saltos e quedas (um pé, dois pés), rotação, formação (fila, roda e colunas), deslocamento e rolamentos	SISTEMAS DA LINGUAGEM - Artista – Papel e função - Principais festivais de dança no Paraná e no Brasil
	Espaço	Estímulos sonoros (ausência e presença)	MOVIMENTOS - Dança na antiguidade - Dança folclórica e popular no Brasil e no Mundo - Dança circular - Dança moderna
	Tempo	PROCESSOS DE CRIAÇÃO - Improvisação – livre e dirigida - Recursos coreográficos - Estímulos sonoros (ausência e presença)	ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material – danças e vestimentas para cada estilo (Utilizar-se de recursos tecnológicos) - Imaterial – Festas, os saberes, danças, músicas, costumes, modos de fazer e formas de expressão Arte e tecnologia: Animações e recursos tecnológicos nos processos de criação
	Força	MEIOS CONTEMPORÂNEOS: - Recursos tecnológicos/digitais, audiovisuais, vídeos, animações e filmes TÉCNICAS - Improvisação – livre e dirigida - Coreografia	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

DANÇA

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança, presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

(PR.EF15AR.c.1.38) Conhecer espaços de dança local e/ou regional, grupos de dança local e/ou regional, assistindo espetáculos, festas populares e manifestações culturais, presencialmente ou por meio de canais de comunicação, para ampliar o repertório de movimento corporal e conhecimento de manifestações culturais.

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(PR.EF15AR05.d.1.32) Reconhecer o corpo como totalidade, formado por dimensões (física, intelectual, emocional, psicológica, ética, social), compreendendo que se relacionam, analisando suas características corporais em suas singularidades: diferenças e potencialidades para explorar as possibilidades expressivas que o corpo pode realizar de modo integral e suas diferentes partes.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

(PR.EF15AR.n.1.08) Conhecer as várias ações básicas corporais (arrastar, enrolar, engatinhar, esticar, dobrar, torcer, correr, sacudir, saltar, entre outras) em situações cotidianas e brincadeiras, vivenciando-as.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(PR.EF15AR.n.1.44) Produzir pequenas sequências coreográficas a partir das vivências, exercícios de expressão corporal, movimentos do cotidiano, sequências e estruturas rítmicas, percebendo-as por meio de brincadeiras e jogos como: parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, percussão corporal, balança caixão, escravos de Jó, cirandas, entre outros, para expressar-se corporalmente, por meio da dança, vivenciando-as.

(PR.EF15AR.n.1.40) Criar a dança com o uso de figurinos e objetos, adereços e acessórios, com e sem o acompanhamento musical, em improvisações em dança.

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

(PR.EF15AR12.d.1.27) Participar de exercícios reflexivos, a partir de rodas de conversa, sobre as diversas manifestações, em dança e suas origens, valorizando a identidade e a pluralidade cultural.

(PR.EF15AR12.d.1.28) Compreender a dança como um momento de integração e convívio social presentes em diversos momentos da vida em sociedade.

(CVEL.EF01AR09) Identificar, pesquisar e experimentar os diferentes recursos coreográficos por meio jogos e brincadeiras “dançadas”, para explorar suas funções em uma coreografia.

2º ANO

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
ARTES VISUAIS	Imagem	COMPOSIÇÃO Figuração, proporção x deformação, simetria x assimetria, semelhanças x contrastes e sobreposição	GÊNEROS - Gêneros: Retrato x autorretrato - Paisagem – natural, urbana, marinha e cenas do cotidiano SISTEMAS DA LINGUAGEM - Artista – papel do artista - Artesão – papel e função - Feiras de artesanato MOVIMENTOS - Arte na pré-história - Arte grega e romana - Arte africana - Arte local (em Cascavel - PR) - Arte indígena: grafismo indígena, cestaria, cerâmica e pintura corporal - Arte africana: padrões estéticos/estampas, tecidos e pintura corporal - Arte popular - Arte oriental ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material – pinturas rupestres brasileiras e sítios arqueológicos brasileiros e paranaenses (Parque Nacional da Serra da Capivara, entre outros) - Imaterial – os saberes, formas de expressão, os modos de fazer, festas, lendas, costumes e outras tradições Arte e tecnologia: jogos eletrônicos, animações e fotografia
	Ponto	Formato da composição	
	Linha	PROCESSOS DE CRIAÇÃO - Investigação e transformação. - Citação e releitura	
	Forma	Reprodução, incorporação e criação	
	Cor	TÉCNICAS Bidimensionais: pintura, desenho, colagem, gravura (técnicas de impressão: monotipia, carimbos) e frotagem	
	Plano	Desenho de observação e desenho de memória	
	Luz	Tridimensionais: escultura, modelagem, dobradura, maquete e móveis	
	Textura		
	Volume	MEIOS CONTEMPORÂNEOS - Assemblagem (colagem tridimensional) - Arte Naif - Artesanato (papéis recicláveis e tintas naturais)	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ARTES VISUAIS

(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(PR.EF15AR.n.2.37) Conhecer e perceber os diferentes gêneros da arte como: retrato e autorretrato, paisagem, natureza morta, cenas da mitologia, cenas religiosas e cenas históricas e dos diferentes contextos históricos/artísticos comparando-os a partir das diferenças formais.

(PR.EF16AR.c.2.36) Apreciar e conhecer a produção artística de artistas locais ou regionais para compreender a realidade histórica e cultural regional.

(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

(PR.EF15AR02.d.2.02) Conhecer, reconhecer e explorar os elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, cor, volume, superfície) presentes na natureza, nas obras de arte e nas imagens do cotidiano, para elaborar composições artísticas tanto no bidimensional, como no tridimensional.

(PR.EF15AR.n.1.26) Relacionar obras de arte ou objetos artísticos de alguns diferentes períodos (Pré-história à Contemporaneidade, sem a obrigatoriedade de ser linear) a linguagens gráficas (cartaz, outdoor, propaganda, catálogo de museu, ilustrações e outros), para compreender as possibilidades do fazer artístico e integrar linguagens gráficas com pictóricas, dentre outras, em suas composições artísticas.

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(PR.EF15AR.n.1.43) Compreender as diversas expressões artísticas em artes visuais encontradas no seu dia-a-dia, para reconhecer a importância da arte como um meio de comunicação, de transformação social e de acesso à cultura, respeitando as diferenças e o diálogo de distintas culturas, etnias e línguas percebendo ser um importante exercício para a cidadania.

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadradinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

(PR.EF15AR04.d.1.05) Participar de trabalhos de diversas expressões artísticas: desenho, pintura, colagem, modelagem, gravura, fotografia, construções tridimensionais e outros, conhecendo os diferentes materiais, instrumentos e técnicas, para que tenha maior domínio no seu fazer artístico desenvolvendo uma linguagem própria / poética pessoal na perspectiva da criação, experimentação, exercício e investigação de materiais artísticos e alternativos e na produção de trabalhos originais.

(PR.EF15AR.d.1.07) Conhecer diferentes tipos de tintas e materiais pictóricos (industrializados e artesanais), em diferentes suportes, para experimentar possibilidades diversas e perceber efeitos com relação ao material, tamanho do suporte, textura e cor, experimentando as diversas possibilidades de uso de materiais, para desenvolver a pesquisa, a capacidade de observação, a memória visual, a imaginação criadora.

(PR.EF15AR.n.2.27) Criar composições artísticas explorando materiais sustentáveis, como por exemplo: tintas com pigmentos de elementos da natureza (terra/solo, folhas, flores, frutos, raízes) e/ou papel reciclável para utilizá-los em trabalhos artísticos ou como suporte (superfície onde é realizado o trabalho), para perceber outras possibilidades de experimentações e criações a partir da natureza.

(PR.EF15AR.n.2.10) Produzir as técnicas de desenho, pintura e colagem, utilizando diferentes tipos de materiais (grafite de diferentes gramaturas e densidades, carvão, giz de cera etc.), em diferentes suportes (papel, tecido, muro, chão etc.), de cores, de formas, de tamanho e de texturas diferentes e compreender a diferença entre desenho de observação, desenho de memória e desenho de criação, para experimentar diversas possibilidades de uso de materiais e efeitos ao desenhar e desenvolver a observação, a memória e a imaginação.

(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

(CVEL.EF02AR01) Compreender por meio do fazer artístico e da leitura da produção artística, que o processo de criação envolve ação investigativa, pesquisa, experimentação, levantamento de hipóteses, reflexão, acaso, sendo, tanto o produto artístico, como também o processo significativo.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

(CVEL.EF02AR02) Participar de apresentações das linguagens artísticas e exposições de artes visuais aos pais e a comunidade escolar, para realizar momentos de expressão, fruição e integração entre escola e comunidade.

(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, feiras, artistas, artesãos, curadores etc.).

(CVEL.EF02AR03) Compreender e valorizar a função social do artista e seu trabalho criador numa perspectiva histórico-cultural.

(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(CVEL.EF02AR04) Integrar as linguagens da Arte - Artes Visuais, Música, Teatro e Dança -, articulando saberes referentes a produtos e a fenômenos artísticos, envolvendo as práticas de criar, de ler, de produzir, de construir, de exteriorizar e de refletir sobre formas artísticas.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
MÚSICA	Som Altura (grave e agudo) Duração (longo e curto) Intensidade (forte e fraco) Timbre (voz e instrumentos) Densidade (poucos ou muitos sons)	COMPOSIÇÃO • Ritmo • Música instrumental e vocal • Melodia • Sons e Silêncio. • Andamento (rápido e lento) • Paisagem sonora PROCESSOS DE CRIAÇÃO • Improvisação, composição e interpretação • Sonorização de histórias TÉCNICAS • Instrumental, Vocal e Mista • Improvisação • Fontes sonoras • Jogos de mão: escravos de Jó, adoletá, entre outros, cantigas de roda, brincadeiras cantadas e rítmicas • Partitura não convencional: representações dos sons por meio de desenhos, sinais gráficos e objetos MEIOS CONTEMPORÂNEOS: • Recursos Tecnológicos e digitais, audiovisuais, vídeos e animações	GÊNERO • Música Étnica (indígena e africana) • Música Folclórica • Música Erudita • Música Popular Regional (sertanejo, gauchesca e country) • Música da Indústria Cultural SISTEMAS DE LINGUAGEM • Artista – papel e função do músico • Festivais regionais de música MOVIMENTOS • Música clássica na antiguidade • Música moderna brasileira • Música contemporânea • Música sertaneja (raíz) ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL • Material – Festas, lendas, músicas, costumes, modos de fazer e formas de expressão Arte e tecnologia: • Jogos eletrônicos e animações • Artistas que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

MÚSICA

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

(PR.EF15.AR.d.1.51) Assistir e analisar diferentes espetáculos musicais, presencialmente e/ou pelos canais de comunicação e/ou aparelhos audiovisuais, para conhecer os diferentes gêneros musicais populares e eruditos.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(PR.EF15.AR.d.2.30) Conhecer gêneros musicais variados, percebendo a diversidade existente no repertório musical brasileiro.

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(PR.EF15.AR.n.2.19) Representar jogos de mãos (como “Escravos de Jó”, “Adoletá”, “Batom”, entre outros) e copos (mantendo uma sequência), cantigas de roda, parlendas, brincadeiras cantadas e rítmicas.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

(CVEL.EF02AR05) Vivenciar o processo de criação por meio da sonorização de histórias, brincadeiras musicais, da apropriação e incorporação dos sons e ritmos estudados, para perceber a intencionalidade desse processo e objetivar sua expressividade.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
TEATRO	Representação	COMPOSIÇÃO - Jogos dramáticos e teatrais - Figurino e adereços, maquiagem e máscaras - Cenografia - Teatro de bonecos: fantoches, dedoches, bonecos de vara e teatro de sombras	GÊNEROS - Literatura Infantil: contação de histórias. - Contos de fada - Comédia
	Texto	Mímica	SISTEMAS DA LINGUAGEM - História do teatro - Artista – papel e função
	Cenário	Monólogo	
	Caracterização	PROCESSOS DE CRIAÇÃO - Improvisação - Interpretação	MOVIMENTOS - Teatro Grego: Comédia/Tragédia - Teatro Oriental - Teatro Brasileiro e Paranaense (manifestações populares e regionais) - Teatro Contemporâneo
	Personagem		
	Sonoplastia	TÉCNICAS - Dramatização - Improvisação - Mímica	
	Iluminação	MEIOS CONTEMPORÂNEOS Recursos Tecnológicos e digitais, audiovisuais, vídeos e animações	ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material – palcos, cenários e figurinos. (Utilizar-se de recursos tecnológicos) - Imaterial – costumes, modos de fazer e formas de expressão Arte e tecnologia: animações, representações e relações passado e presente

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM TEATRO

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

(CVEL.EF02AR06) Conhecer e compreender os códigos estéticos das diferentes manifestações do teatro, referentes às produções/representações cênicas, de origem ocidental (Teatro Grego), bem como de outras matrizes estéticas não ocidentais - como oriental, indígena e africana, dentre outras - para compreender o Teatro como meio de comunicação e expressão de uma cultura.

(CVEL.EF02AR07) Apreciar/fruir, por meio do contato presencial ou de vídeos, as manifestações culturais, encenações/dramatizações populares, espetáculos de Teatro, para ampliar seu repertório e conhecimento sensível.

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(CVEL.EF02AR08) Conhecer e vivenciar os elementos constitutivos do teatro (personagens, ação e espaço), percebendo-os no cotidiano e nas dramatizações, para articulá-los de modo expressivo em seus processos de criação em teatro.

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(CVEL.EF02AR09) Improvisar individual e coletivamente, com objetos, figurinos, adereços e outros, apreciando a criação do(a) colega e colocando-se como espectador.

(PR.EF15AR.d.2.22) Realizar trabalhos cênicos, a partir de situações do seu cotidiano, para estabelecer relações entre os diferentes contextos.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(PR.EF15AR.n.2.54) Participar de jogos teatrais por meio de improvisos, mímicas, imitação de pessoas, objetos, animais, cenas do cotidiano, pequenos textos, dentre outros.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

(PR.EF15AR.n.2.41) Experimentar e representar cenicamente as possibilidades dramáticas na: literatura infantil, poemas, fábulas, provérbios, parlenhas, pequenos contos, dentre outros para conhecer e vivenciar as diversas possibilidades de representação.

(PR.EF15AR.n.2.56) Produzir textos e roteiros teatrais individuais e/ou coletivos, baseados em leituras diversas, para habituar-se às características dos textos teatrais.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
DANÇA	Movimento Fluência Espaço Tempo Força	COMPOSIÇÃO • Movimento corporal – Formas virtuais no espaço, movimentos articulares, tempo e espaço • Espaço pessoal: kinesfera • Fatores do movimento: tempo, espaço, peso e fluência • Ações corporais básicas: arrastar, enrolar, engatinhar, esticar, dobrar, torcer, correr, sacudir e saltar. • Eixo, aceleração, pontos de apoio (pés, mãos e pernas), salto (um pé, dois pés), queda (um pé, dois pés), rotação (movimentos de braços) e formação (fila, roda, colunas) • Estímulos sonoros (ausência e presença) • Saltos e quedas, rotação, formação, deslocamento, rolamentos e direção • Arte circense PROCESSOS DE CRIAÇÃO • Improvisação – livre e dirigida. • Recursos coreográficos • Estímulos sonoros (ausência e presença) MEIOS CONTEMPORÂNEOS: • Recursos tecnológicos e digitais, audiovisuais, vídeos, animações e filmes	GÊNEROS • Dança Etnica • Dança Folclórica • Dança Indígena e Africana • Dança Nacional SISTEMAS DA LINGUAGEM • Artista – papel e função • Festivais de dança MOVIMENTOS • Dança na antiguidade • Dança folclórica e popular no Brasil e no mundo • Dança circular • Dança moderna ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL • Material – danças e vestimentas para cada estilo. (Utilizar-se de recursos tecnológicos) • Imaterial – festas, danças, músicas, costumes, modos de fazer e formas de expressão • Arte e tecnologia: animações e recursos tecnológicos nos processos de criação.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DANÇA

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

(PR.EF15AR.c.1.47) Conhecer espaços de dança local e/ou regional, grupos de dança local e/ou regional, assistindo espetáculos, festas populares e manifestações culturais presencialmente ou por meio de canais de comunicação, para ampliar o repertório de movimento corporal e conhecimento de manifestações culturais.

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(PR.EF15AR09.d.1.15) Compreender o corpo como uma totalidade, formado por dimensões (física, intelectual, emocional, psicológica, ética, social) que estão relacionadas, analisando-se suas características corporais em suas singularidades: diferenças e potencialidades para explorar as possibilidades expressivas que o corpo pode realizar de modo integral e suas diferentes partes.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

(PR.EF15AR.n.2.14) Vivenciar as várias ações básicas corporais (arrastar, enrolar, engatinhar, esticar, dobrar, torcer, correr, sacudir, saltar, entre outras) em situações cotidianas e brincadeiras.

(PR.EF15AR.n.2.39) Criar pequenas sequências coreográficas a partir das vivências, exercícios de expressão corporal, movimentos do cotidiano, sequências e estruturas rítmicas, percebendo-as por meio de brincadeiras e jogos como: parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, percussão corporal, escravos-de-jó e cirandas, para expressar-se corporalmente e, por meio da dança, vivenciando-as.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(PR.EF15AR.n.1.29) Representar a dança com o uso de figurinos e objetos, adereços e acessórios com e sem o acompanhamento musical, em improvisações em dança.

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

(PR.EF15AR12.d.1.18) Vivenciar exercícios reflexivos a partir de rodas de conversa sobre as diversas manifestações em dança e suas origens, valorizando a identidade e a pluralidade cultural.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais brasileiras.

(PR.EF15AR12.d.1.17) Compreender a dança como um momento de integração e convívio social presentes em diversos momentos da vida em sociedade.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(PR.EF15AR.n.2.32) Construir na sala de aula, de um espaço cultural (painel) com: fotos, reportagens, convites, catálogos, curiosidades, dentre outros, sobre eventos culturais, locais e/ou regionais, relacionados às artes visuais, dança, teatro e música, para que conheça e valorize sobre a vida cultural de seu município e/ou região.

(CVEL.EF02AR10) Conhecer produtores (as) de arte e suas obras: artes visuais, dança, música e teatro, que representam em seus trabalhos artísticos temáticas lúdicas, que abordam brincadeiras, brinquedos, fatos inusitados, criança, infância etc. para compará-los entre si e com seus contextos.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

(CVEL.EF02AR11) Conhecer as tecnologias oferecidas no ambiente escolar e as demais presentes na atualidade.

3º ANO

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
ARTES VISUAIS	Imagem	COMPOSIÇÃO - Arte figurativa e arte abstrata - Ritmo visual, figura x fundo, proporção x deformação, simetria x assimetria, semelhanças x contrastes, sobreposição e profundidade - Representação das formas x deformação	GÊNEROS Paisagem – natural, urbana, marinha, cenas do cotidiano, cenas históricas, cenas religiosas (mitologia) e natureza-morta
	Ponto		SISTEMAS DE LINGUAGEM - Artista – Papel do artista - Artesão – Papel e função - Museus de Arte locais
	Linha	PROCESSOS DE CRIAÇÃO Formar, transformar e inventar.	MOVIMENTOS - Arte grega e romana - Arte brasileira e afro-brasileira
	Forma	Criar, recriar, investigação, transformação, citação e releitura, reprodução e incorporação	- Arte no Renascimento - Barroco e Barroco brasileiro
	Cor	TÉCNICAS Bidimensionais: pintura, desenho, colagem, gravura (técnicas de impressão: monotipia, carimbos). Desenho de observação e desenho de memória.	- Arte Brasileira – Moderna - Arte no Paraná (artistas que produzem no município – artistas locais)
	Plano		- Arte Rococó - Arte oriental: pintura
	Luz	Tridimensionais: escultura (papel machê, massinha e argila), modelagem e móveis	- Arte indígena: cerâmica, tecelagem, pintura corporal, indígena e máscaras - Arte africana e afro-brasileira: objetos e escultura, pintura corporal e máscaras
	Textura		ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material – cidades históricas nos Estados Brasileiros - Imaterial – os saberes de formas de expressão, os modos de fazer, festas, lendas, costumes e outras tradições
	Volume	MEIOS CONTEMPORÂNEOS - Fotografia - Assemblagem (colagem tridimensional) - Arte Naïf - Artesanato (papéis recicláveis e tintas naturais)	Arte e tecnologia: - Animações e cinema - Ilustrações, outdoor e cartaz - Fotografia - Vídeo – Arte - Artistas que exploraram os recursos tecnológicos nos processos de criação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ARTES VISUAIS

(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais, tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(PR.EF15AR01.c.3.02) Pesquisar e conhecer a produção artística de artistas para-anaenses para compreender a realidade histórica e cultural regional.

(PR.EF15AR.n.3.46) Conhecer, diferenciar e caracterizar a produção artística abstrata da produção artística figurativa, seus produtores(as) de algumas diferentes épocas (Pré-história à Contemporaneidade, sem a obrigatoriedade de ser linear), para realizar composições artísticas abstratas e figurativas, desenvolvendo sua percepção estética e reconhecendo os princípios estéticos.

(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

(PR.EF15AR02.d.3.24) Identificar, reconhecer e explorar os elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, cor, volume, superfície) presentes na natureza, nas obras de arte e imagens do cotidiano, para elaborar composições artísticas tanto no bidimensional, como no tridimensional.

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(PR.EF15AR.n.1.06) Conhecer as diversas expressões artísticas em artes visuais encontradas no seu dia a dia, para reconhecer a importância da arte como um meio de comunicação, de transformação social e de acesso à cultura, respeitando as diferenças e o diálogo de distintas culturas, etnias e línguas percebendo ser um importante exercício para a cidadania.

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

(PR.EF15AR.n.3.28) Identificar e representar o gênero da arte paisagem: urbana, rural, litorânea, natural - construída de diferentes tempos e lugares -, produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais para se expressar, conhecer e distinguir esse gênero da arte.

(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

(CVEL.EF03AR01) Compreender por meio do fazer artístico e da leitura da produção artística, que o processo de criação envolve ação investigativa, pesquisa, experimentação, levantamento de hipóteses, reflexão, acaso, sendo, tanto o produto artístico, como também o processo significativo.

(CVEL.EF03AR02) Compreender e incorporar o lúdico ao processo criativo, de modo que ao desenvolver as propostas artísticas, os conteúdos da linguagem da Arte, sejam contemplados.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

(CVEL.EF03AR03) Criar apresentações das linguagens artísticas e exposições de artes visuais aos pais e à comunidade escolar, para realizar momentos de expressão, fruição e integração entre escola e comunidade.

(CVEL.EF03AR04) Reconhecer as técnicas de desenho, pintura e colagem, como técnicas expressivas e compreender como os artistas utilizam delas para comunicar ideias, pensamentos e sua percepção sensível.

(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, feiras, artistas, artesãos, curadores etc.).

(CVEL.EF03AR05) Compreender e valorizar a função social dos museus de arte, do artista e seu trabalho criador numa perspectiva histórico-cultural.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(CVEL.EF03AR06) Conhecer produtores(as) de arte e suas obras: artes visuais, dança, música e teatro, que representam em seus trabalhos artísticos, temáticas lúdicas, que abordam brincadeiras, brinquedos, fatos inusitados, criança, infância, para compará-los entre si e com seus contextos.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares, etc) nos processos de criação artística.

(CVEL.EF03AR07) Identificar as obras ou objetos artísticos de alguns diferentes períodos (Pré-história à Contemporaneidade sem a obrigatoriedade de que seja linear) a linguagens gráficas, digitais, audiovisuais e midiáticas (cartaz, outdoor, propaganda, catálogo de museu, ilustrações, animações, vídeos e outros), para compreender as possibilidades do fazer artísticos e integração destas linguagens, dentre outras, em suas composições artísticas.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
MÚSICA	Som Altura (grave e agudo) Duração (longo e curto) Intensidade (forte e fraco) Timbre (voz e instrumentos) Densidade (poucos ou muitos sons)	COMPOSIÇÃO • Ritmo (binário e ternário) • Melodia e harmonia • Ruídos e silêncio • Instrumental, voca e mista • Improvisação • Fontes sonoras • Paisagem sonora PROCESSOS DE CRIAÇÃO • Improvisação • Composição • Interpretação • Sonorização de histórias TÉCNICAS • Improvisação livre e improvisação dirigida: jogos de mão: escravos de Jó, adoletá, entre outros, cantigas de roda, brincadeiras cantadas e rítmicas MEIOS CONTEMPORÂNEOS: • Recursos Tecnológicos e digitais, audiovisuais, vídeos e animações • Partitura não convencional: representações dos sons por meio de desenhos, sinais gráficos e objetos	GÊNEROS • Música clássica • Música Popular Regional (sertanejo, gauchesca, country, entre outras) • Música Étnica (indígena e africana) • Música Erudita • Música Moderna Brasil • Música Popular Brasileira (MPB, gospel, sertanejo, gauchesco e country) • Marchas e valsas • Músicas da Indústria Cultural SISTEMAS DE LINGUAGEM • Artista – papel e função • Festivais regionais de música MOVIMENTOS • Renascimento • Romantismo • Bossa Nova • Tropicalismo • Jovem Guarda • Nacionalismo ARTE INTEGRADA PATRIMÔNIO CULTURAL • Material – Museus Nacionais de música (instrumentos do passado e da atualidade) • Imaterial – Músicas de festas, danças, lendas, músicas da antiguidade, costumes, modos de fazer e formas de expressão Arte e tecnologia: • Animações • Ilustração, <i>outdoor</i> e cartaz • Artistas que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

MÚSICA

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial aqueles da vida cotidiana.

(PR.EF15AR.d.1.52) Assistir e analisar diferentes espetáculos musicais, presencialmente e/ou pelos canais de comunicação e/ou aparelhos audiovisuais, para conhecer os diferentes gêneros musicais populares e eruditos.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(CVEL.EF03AR08) Compreender e vivenciar, por meio de brincadeiras os elementos da música (pulso, ritmo, melodia, andamento e dinâmica).

(PR.EF15AR.n.3.53) Conhecer o conceito de paisagem sonora e fazer o registro gráfico alternativo (notação não tradicional) dos elementos do som em paisagens sonoras. Identificar sons naturais e sons culturais.

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(PR.EF15AR.n.3.39) Vivenciar, cantar músicas, executar jogos e brincadeiras cantadas, do repertório musical brasileiro, identificando gêneros musicais variados, percebendo a diversidade existente.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

(CVEL.EF03AR09) Vivenciar o processo de criação por meio da sonorização de histórias, brincadeiras musicais, da apropriação e incorporação dos sons e ritmos estudados, para perceber a intencionalidade desse processo e objetivar sua expressividade.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
TEATRO	Representação	COMPOSIÇÃO • Produção de textos – roteiro • Teatro de bonecos: fantoches, dedoches, bonecos de vara e teatro de sombra • Caracterização, cenário, sonoplastia e iluminação	GÊNERO • Dramático e épico • Literatura infantil e fábulas • Teatro Brasileiro e Paranaense • Comédia dell'arte SISTEMAS DA LINGUAGEM • Artista – papel e função • Festivais de teatro MOVIMENTOS • Teatro grego: comédia e tragédia • Teatro Renascentista • Teatro brasileiro • Teatro moderno • Teatro contemporâneo ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL • Material – palcos, cenários e figurinos. (Utilizar-se de recursos tecnológicos) • Imaterial – costumes, modos de fazer e formas de expressão Arte e tecnologia: • Animações • Artistas que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação
	Texto	• Figurino e adereços, maquiagem e máscaras • Jogos dramáticos e teatrais e mímicas	
	Cenário	• Monólogo • Cenografia	
	Caracterização	PROCESSOS DE CRIAÇÃO • Espaço cênico, tipos de palco e teatro de rua. • Performance • Stand up	
	Personagem		
	Sonoplastia		
	Iluminação	TÉCNICAS • Dramatização, improvisação e representação • Leitura e interpretação de textos e roteiros • Jogos dramáticos e teatrais e mímicas MEIOS CONTEMPORÂNEOS: • Recursos Tecnológicos/digitais, audiovisuais, vídeos e animações	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

TEATRO

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

(CVEL.EF03AR10) Apreciar/fruir, por meio do contato presencial ou de vídeos, as manifestações culturais, encenações/dramatizações populares, espetáculos de Teatro, para ampliar seu repertório e conhecimento sensível.

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(CVEL.EF03AR11) Conhecer e vivenciar os elementos constitutivos do teatro (personagens, ação e espaço), percebendo-os no cotidiano e nas dramatizações, para articulá-los de modo expressivo em seus processos de criação em teatro.

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(PR.EF15AR.d.3.31) Representar e realizar improvisos individual e coletivamente, com objetos, figurinos, adereços e outros, apreciando a criação do(a) colega, colocando-se como espectador.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(PR.EF15AR.d.3.18) Participar de jogos teatrais por meio de: improvisos, mímicas, imitação de pessoas, objetos, animais, cenas do cotidiano, pequenos textos dentre outros.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

(CVEL.EF03AR12) Interpretar e representar as possibilidades dramáticas na: literatura infantil, poemas, fábulas, provérbios, parlendas, pequenos contos, dentre outros.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
DANÇA	Movimento	COMPOSIÇÃO - Movimento corporal – Formas virtuais no espaço, movimentos articulares, tempo e espaço - Espaço pessoal: kinesfera - Fatores do movimento: tempo, espaço, peso e fluência - Ações corporais básicas - Eixo, aceleração, pontos de apoio, saltos e quedas, rotação, formação, deslocamento, rolamentos, direção, dinâmicas, dimensões: planos de mesa ou horizontal (largura/ profundidade), plano de porta ou vertical (altura/largura) e plano roda ou sagital (altura/profundidade)	GÊNEROS - Dança étnica - Dança popular - Dança folclórica (dança circular e quadrilha) - Dança clássica
	Fluência	Artes circenses	SISTEMAS DA LINGUAGEM - Artista – papel e função - Festivais de dança
	Espaço	TÉCNICAS - Improvisação – livre e dirigida - Recursos coreográficos	MOVIMENTOS - Dança renascentista e clássica - Dança no Brasil e no Mundo
	Tempo	- Dramatização - Improvisação - Representação	ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material – danças e vestimentas para cada estilo. (Utilizar-se de recursos tecnológicos) - Imaterial – Festas, danças, músicas, costumes, modos de fazer e formas de expressão
	Força	PROCESSOS DE CRIAÇÃO - Improvisação – livre e dirigida - Recursos coreográficos - Cenografia MEIOS CONTEMPORÂNEOS: - Recursos Tecnológicos digitais, audiovisuais, vídeos, animações e filmes	Arte e tecnologia: - Animações - Recursos tecnológicos nos processos de criação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

DANÇA

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(PR.EF15AR10.d.3.38) Criar pequenas sequências coreográficas a partir das vivências, exercícios de expressão corporal, movimentos do cotidiano, sequências e estruturas rítmicas, percebendo-as por meio de brincadeiras e jogos como: parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, percussão corporal, balança caixão, escravos de Jó, cirandas etc., para expressar-se corporalmente, por meio da dança, vivenciando-as.

(PR.EF15AR.n.1.55) Vivenciar a dança com o uso de figurinos e objetos, adereços e acessórios com e sem o acompanhamento musical, em improvisações em dança.

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

(PR.EF15AR.d.1.27) Representar exercícios reflexivos, a partir de rodas de conversa, sobre as diversas manifestações em dança e suas origens, valorizando a identidade e a pluralidade cultural.

(PR.EF15AR.d.1.25) Compreender a dança como um momento de integração e convívio social presentes em diversos momentos da vida em sociedade.

(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(CVEL.EF03AR13) Integrar a linguagem da Arte: Artes Visuais, Música, Teatro e a Dança, articulando saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvendo as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares) nos processos de criação artística.

(CVEL.EF03AR14) Utilizar a tecnologia em artes visuais, dança, música e teatro.

(CVEL.EF03AR15) Saber pesquisar na internet, de forma reflexiva, ética, crítica e criativa de grupos musicais, espetáculos de danças artistas regionais e nacionais.

4º ANO

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
ARTES VISUAIS	Imagem	COMPOSIÇÃO - Figuração e abstração - Ritmo visual, equilíbrio, harmonia, deformação x fragmentação, semelhanças x contrastes, sobreposição e profundidade	GÊNEROS - Paisagem – natural, urbana e marinha - Cenas do cotidiano - Cenas históricas brasileiras - Natureza-morta - Cenas mitológicas
	Ponto	- Pontos de vista (frontal, topo e perfil) - Produção midiática (cartaz, outdoor, propaganda, catálogo de museu e ilustração)	SISTEMAS DA LINGUAGEM - Artista – papel e função - Museus de Arte local e nacional - Galerias de Arte - Marchand - Curador
	Linha	PROCESSOS DE CRIAÇÃO - Investigação e transformação - Citação e releitura, reprodução, incorporação e criação	MOVIMENTOS - Renascimento - Romantismo – ocidental e na Arte Brasileira. - Arte Moderna (vanguardas artísticas) - Arte Brasileira Moderna (Semana de Arte Moderna, produção artística nos anos 1930 e 1940) - Arte no Paraná - Arte de Cascavel - Arte indígena - Arte afro-brasileira
	Forma	TÉCNICAS - Bidimensionais: pintura, desenho, colagem, mosaico e gravura (técnicas de impressão: monotipia e carimbos) - Desenho de observação e desenho de memória - Tridimensionais: escultura (papel mache, massinha e argila, em sabão), modelagem e móveis	ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material –arquitetura e cidades históricas, monumentos históricos-artísticos, parques ecológicos e artísticos nacionais e sítios arqueológicos - Imaterial – os saberes, formas de expressão, os modos de fazer, festas populares, lendas, costumes e outras tradições
	Cor		Arte e tecnologia: - Animações e cinema - Ilustração, outdoor e cartaz - Vídeo-Arte - Artistas e atores que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação
	Plano		
	Luz		
	Textura		
	Volume	MEIOS CONTEMPORÂNEOS - Fotografia (pontos de vista: frontal, topo, perfil, plano geral e zoom) - Instalação e ambiente, intervenção urbana e objeto arte - Assemblagem - Arte Naïf	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ARTES VISUAIS

(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais internacionais, tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(PR.EF15AR.n.4.01) Compreender e analisar os diferentes gêneros da Arte, tais como retrato e autorretrato, paisagem, natureza morta, cenas da mitologia, cenas religiosas e cenas históricas, e dos diferentes contextos históricos/artísticos, comparando-os a partir das diferenças formais.

(PR.EF15AR.c.4.02) Pesquisar e conhecer a produção artística de artistas paranaenses para compreender a realidade histórica e cultural regional.

(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

(PR.EF15AR02.d.4.03) Identificar, reconhecer e explorar os elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, cor, volume, superfície) presentes na natureza, nas obras de arte e imagens do cotidiano, para elaborar composições artísticas tanto no bidimensional, como no tridimensional.

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(PR.EF15AR.n.1.37) Conhecer as diversas artes visuais encontradas no seu dia a dia, para reconhecer a importância da Arte como um meio de comunicação, de transformação social e de acesso à cultura, respeitando as diferenças e o diálogo de distintas culturas, etnias e línguas percebendo ser um importante exercício para a cidadania.

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadradinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

(PR.EF15AR04.d.1.23) Vivenciar e realizar trabalhos de diversas expressões artísticas: desenho, pintura, colagem, modelagem, gravura, fotografia, construções tridimensionais e outros, conhecendo os diferentes materiais, instrumentos e técnicas, para que tenha maior domínio no seu fazer artístico desenvolvendo uma linguagem própria/poética pessoal na perspectiva da criação, experimentação, exercício e investigação de materiais artísticos e alternativos e na produção de trabalhos originais.

(PR.EF15AR.d.4.04) Realizar composições artísticas, tendo como referência, não como modelo, obras de arte ou objetos artísticos de alguns diferentes períodos (Pré-história à Contemporaneidade, não tendo a necessidade de ser linear), para compreender o conceito de bidimensional e tridimensional.

(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

(PR.EF15AR.n.1.39) Compreender por meio do fazer artístico e da leitura da produção artística, que o processo de criação envolve ação investigativa, pesquisa, experimentação, levantamento de hipóteses, reflexão, acaso, sendo, tanto o produto artístico, como também o processo, significativos.

(CVEL.EF04AR01) Incorporar o lúdico ao processo criativo, de modo que ao desenvolver as propostas artísticas, os conteúdos da linguagem da Arte, sejam contemplados.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

(CVEL.EF04AR02) Criar e realizar apresentações das linguagens artísticas e exposições de artes visuais aos pais e à comunidade escolar, para estabelecer sentido no seu fazer artístico e realizar momentos de expressão, fruição e integração entre escola e comunidade.

(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, feiras, artistas, artesãos, curadores etc.).

(CVEL.EF04AR03) Compreender e valorizar a função social dos Museus de arte, do artista e seu trabalho criador numa perspectiva histórico-cultural.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(CVEL.EF04AR04) Conhecer produtores(as) de Arte e suas obras: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que representam em seus trabalhos artísticos temáticas lúdicas que abordam brincadeiras, brinquedos, fatos inusitados, criança, infância, para compará-los entre si e com seus contextos.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares) nos processos de criação artística.

(PR.EF15AR.n.4.21) Identificar obras de Arte ou objetos artísticos de alguns diferentes períodos (Pré-história à Contemporaneidade, sem a obrigatoriedade de ser linear) a linguagens gráficas, digitais, audiovisuais e midiáticas (cartaz, outdoor, propaganda, catálogo de museu, ilustrações, animações, vídeos e outros), para compreender as possibilidades do fazer artístico e integração destas linguagens dentre outras, em suas composições artísticas.

(CVEL.EF04AR05) Conhecer e identificar a presença da Arte: música, imagens, movimentos e outros aspectos em animações, propagandas, filmes etc., compreendendo sua presença e importância no mundo.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
MÚSICA	Som Altura (grave e agudo) Duração (longo e curto) Intensidade (forte e fraco) Timbre (voz e instrumentos) Densidade (poucos ou muitos sons)	COMPOSIÇÃO - Ritmo (binário, ternário e quaternário) - Melodia, harmonia e silêncio - Paisagem sonora - Sonoplastia PROCESSOS DE CRIAÇÃO - Improvisação, composição e interpretação - Sonorização de histórias TÉCNICAS - Instrumental, vocal e mista - Improvisação dirigida e livre - Fontes sonoras: grafia com símbolos e onomatopéica - Jogos de mão: escravos de Jó, adoletá, entre outros, cantigas de roda, brincadeiras cantadas e rítmicas MEIOS CONTEMPORÂNEOS: - Recursos tecnológicos-digitais, audiovisuais, vídeos, animações e outros - Partitura não convencional: representações dos sons por meio de desenhos, sinais gráficos e objetos	GÊNEROS - Música Popular Regional (sertanejo, gauchesca e country) - Música Popular Brasileira - MPB, samba, axé e forró - Música Étnica (indígena e africana) - Música Erudita - Música criada pela cultura popular - Música da Indústria Cultural SISTEMAS DE LINGUAGEM - Artista – papel e função - Festivais Regionais de música MOVIMENTOS - Música moderna e contemporânea do Brasil - Música contemporânea mundial. - Tropicalismo - Nacionalismo - Sertaneja (raíz) - Bossa Nova - Romantismo ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material – Museus nacionais, instrumentos do passado e da atualidade. - Imaterial – Festa, lendas, músicas, costumes, modos de fazer e formas de expressão. Arte e tecnologia: - Jogos eletrônicos - Animações - Artistas que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

MÚSICA

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

(PR.EF15AR.d.1.12) Assistir e analisar diferentes espetáculos musicais, presencialmente e/ou pelos canais de comunicação e/ou aparelhos audiovisuais, para conhecer os diferentes gêneros musicais populares e eruditos.

(PR.EF15AR.d.1.13) Vivenciar a produção musical com o contexto social em tempos e espaços e sua função social.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(PR.EF15AR.n.4.15) Representar e realizar brincadeiras musicais com diferentes ritmos que tenham esses acentos (binário/marcha; ternário/valsa, entre outros).

(CVEL.EF04AR06) Compreender os elementos da música: pulso, ritmo, melodia, andamento e dinâmica em roteiros de paisagens sonoras e repertório variado.

(PR.EF15AR.n.4.56) Identificar sons naturais e sons culturais.

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(CVEL.EF04AR07) Vivenciar e cantar músicas do repertório musical brasileiro.

(PR.EF15AR.n.4.44) Participar e analisar as produções realizadas em grupo e do repertório musical, vivenciado em atividades escolares, utilizando diferentes formas de registro.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(CVEL.EF04AR08) Criar e representar os sons por meio de desenhos, sinais, gestos, palmas, batidas de pés etc.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

(CVEL.EF04AR09) Experimentar, registrar e compartilhar improvisações e produções musicais variadas criadas pelas crianças.

(CVEL.EF04AR10) Vivenciar o processo de criação, por meio sonorização de histórias, brincadeiras musicais, da apropriação e incorporação dos sons e ritmos estudados, para perceber a intencionalidade desse processo e objetivar sua expressividade.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
TEATRO	Representação	COMPOSIÇÃO • Produção de textos e roteiro • Teatro de Bonecos: fantoches, dedoches, bonecos de vara e teatro de sombra • Figurino e adereços, maquiagem e máscaras • Jogos dramáticos e teatrais e mímicas	GÊNEROS • Literatura infanto-juvenil • Comédia, tragédia, dramático, épico e lírico • Literatura infantil, fábulas e parlendas • Comédia dell'art SISTEMAS DA LINGUAGEM • Artista – papel do ator • Grupos teatrais (locais e regionais) MOVIMENTOS • Teatro Grego • Teatro Brasileiro e Paranaense (manifestações populares e regionais) • Teatro moderno (no Brasil e no mundo) • Teatro contemporâneo (no Brasil e no mundo) ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL • Material - palcos, cenários, figurinos. (Utilizar-se de recursos tecnológicos) • Imaterial – costumes, modos de fazer e formas de expressão Arte e tecnologia: • Animações • Representações, relações passado e presente
	Texto	• Monólogo • Cenografia	
	Cenário	PROCESSOS DE CRIAÇÃO • Espaço cênico, tipos de palco e teatro de rua	
	Caracterização	• Performance • <i>Stand up</i>	
	Personagem	TÉCNICAS • Dramatização • Improvisação • Representação • Leitura e interpretação de textos e roteiros • Jogos dramáticos e teatrais • Mímicas	
	Sonoplastia		
	Iluminação	MEIOS CONTEMPORÂNEOS: • Recursos tecnológicos/digitais, audiovisuais, vídeos e animações	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

TEATRO

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

(CVEL.EF04AR11) Conhecer e compreender os códigos estéticos das diferentes manifestações do Teatro, referentes às produções/representações cênicas, modernas e contemporâneas, para compreender o Teatro como meio de comunicação e expressão artística.

(CVEL.EF04AR12) Apreciar/fruir, por meio do contato presencial ou de vídeos, as manifestações culturais, encenações/dramatizações populares, espetáculos de teatro, para ampliar seu repertório e conhecimento sensível.

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(CVEL.EF04AR13) Conhecer e vivenciar os elementos constitutivos do Teatro (personagens, ação, espaço), percebendo-os no cotidiano e nas dramatizações representações e espetáculos, para articulá-los de modo expressivo em seus processos de criação em Teatro.

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(PR.EF15AR17.d.4.31) Vivenciar improvisos individual e coletivamente, com objetos, figurinos, adereços e outros, apreciando a criação do(a) colega, colocando-se como espectador.

(PR.EF15AR.n.4.46) Distinguir trabalhos cênicos, a partir de situações do seu cotidiano, para estabelecer relações entre os diferentes contextos.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(PR.EF15AR.n.4.18) Participar de jogos teatrais por meio de: improvisos, mímicas, imitação de pessoas, objetos, animais, cenas do cotidiano, pequenos textos dentre outros.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

(PR.EF15AR.n.4.33) Interpretar e representar cenicamente as possibilidades dramáticas na literatura infantil como: poemas, fábulas, provérbios, parlendas, pequenos contos, dentre outros, por meio de teatro humano e/ou de bonecos (dedoche, marionetes, fantoches, etc.), para conhecer e vivenciar as diversas possibilidades de representação.

(PR.EF15AR.n.4.45) Criar textos e roteiros teatrais individuais e/ou coletivos, baseados em leituras diversas, para habituar-se às características dos textos teatrais.

(PR.EF15AR.n.4.61) Realizar práticas cênicas e fazer a relação com aspectos históricos do teatro.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
DANÇA	Movimento	COMPOSIÇÃO - Movimento corporal - Formas virtuais no espaço, movimentos articulares, tempo e espaço - Espaço pessoal: kinesfera - Fatores do movimento: tempo, espaço, peso e fluência - Ações corporais básicas: eixo, aceleração, pontos de apoio, saltos e quedas, rotação, formação, deslocamento, rolamentos, direção, dinâmicas. Dimensões: planos de mesa ou horizontal (largura/profundidade), plano de porta ou vertical (altura/largura) e plano roda ou sagital (altura/profundidade) - Artes circenses	GÊNEROS - Dança Popular - Dança Étnica - Hip Hop - Dança com musicais - Dança Teatral - Danças de rua / <i>Street Dance</i> - Dança folclórica
	Fluência		SISTEMAS DA LINGUAGEM - Artista – função do artista - Festivais de dança (regional, paranaense, nacional e internacional)
	Espaço		
	Tempo		MOVIMENTOS - Dança Moderna – no Brasil e no mundo - Dança Contemporânea – no Brasil e no mundo
	Força	PROCESSOS DE CRIAÇÃO - Improvisação: livre e dirigida - Recursos coreográficos - Cenografia	ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material – danças e vestimentas para cada estilo. (Utilizar-se de recursos tecnológicos) - Imaterial – festas, danças, músicas, costumes, modos de fazer e formas de expressão
		MEIOS CONTEMPORÂNEOS: - Recursos tecnológicos/digitais, audiovisuais, vídeos, animações e filmes TÉCNICAS - Improvisação livre e dirigida	Arte e tecnologia: - Animações - Recursos tecnológicos nos processos de criação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

DANÇA

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

(PR.EF15AR.c.1.50) Conhecer espaços de dança local e/ou regional, grupos de dança da cidade, assistir a espetáculos presencialmente ou por meio de canais de comunicação, para ampliar o repertório de movimento corporal nas manifestações culturais.

(PR.EF15AR08.d.4.51) Pesquisar e conhecer gêneros de danças típicos ou mais populares em cada parte do país, a influência da cultura afro-brasileira e indígena na dança, para compreender a presença da diversidade cultural em nosso país.

(PR.EF15AR.n.4.40) Reconhecer as festas populares e manifestações culturais do Paraná.

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

(PR.EF15AR10.d.4.10) Vivenciar e conhecer as várias ações básicas corporais (arrastar, enrolar, engatinhar, esticar, dobrar, torcer, correr, sacudir, saltar, entre outras) em situações cotidianas e em brincadeiras.

(PR.EF15AR09.s.4.54) Explorar e perceber o espaço que o corpo ocupa individualmente e compartilhado por outros corpos: união das células coreográficas.

(CVEL.EF04AR14) Representar variações nas formações utilizadas para composições coreográficas como: movimentos em círculo, diagonal, em blocos, em cânone, em duplas, em grupos, em filas, em colunas, entre outras.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(PR.EF15AR10.d.4.28) Criar pequenas sequências coreográficas a partir das vivências com jogos, brincadeiras, exercícios de expressão corporal, sequências rítmicas e movimentos do cotidiano.

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

(CVEL.EF04AR15) Criar sequências de movimentos de dança.

(PR.EF15AR.d.1.30) Vivenciar exercícios reflexivos, a partir de rodas de conversa, sobre as diversas manifestações em dança e suas origens, valorizando a identidade e a pluralidade cultural.

(CVEL.EF04AR16) Compreender a dança como um momento de integração e convívio social presentes em diversos momentos da vida em sociedade.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

5º ANO

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
ARTES VISUAIS	Imagem	COMPOSIÇÃO - Figuração e abstração - Ritmo visual, deformação x fragmentação, semelhanças x contrastes, sobreposição, repetição e ambiguidade visual	GÊNEROS - Natureza morta - Cenas históricas - Histórias em quadrinhos - Indústria cultural
	Ponto	PROCESSOS DE CRIAÇÃO Investigação e transformação.	SISTEMAS DE LINGUAGEM - Artista – papel e função - Museus de Arte locais, nacionais e internacionais - Galerias de Arte <i>Marchand</i> - Curador
	Linha	- Citação e releitura - Reprodução, incorporação e criação	
	Forma	TÉCNICAS Bidimensionais: pintura, desenho, colagem, mosaico e gravura (técnicas de impressão: monotipia e carimbos)	MOVIMENTOS - Arte Moderna (vanguardas artísticas: cubismo, futurismo e surrealismo) - Arte Contemporânea: arte ambiental e grafite - Arte Brasileira Moderna (a partir dos anos 1950) e Contemporânea - Artista modernos e contemporâneos paranaenses e brasileiros que abordam cenas do cotidiano e cenas históricas - Arte indígena - Arte afro-brasileira
	Cor	- Desenho de observação e desenho de memória - Tridimensionais: escultura (papel mache, massinha e argila), modelagem e móveis	
	Plano		ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material – arquitetura e cidades históricas, monumentos históricos - artísticos, parques ecológicos e artísticos nacionais e sítios arqueológicos. (Utilizar-se de recursos tecnológicos) - Imaterial – os saberes, formas de expressão, os modos de fazer, festas, lendas, costumes e outras tradições Arte e tecnologia: - Animações e cinema - Ilustração, <i>outdoor</i> e cartaz - Audiovisual - Fotografia - Vídeo-arte - Multimídia - Programas de criação de imagens: animação, arte digital e escultura 3D. (utilizar recursos tecnológicos nos processos de criação)
	Luz	MEIOS CONTEMPORÂNEOS - Fotografia (pontos de vista: frontal, topo, perfil, plano geral e zoom) - Intervenção urbana	
	Textura	- Vídeo-arte - Assemblagem	
	Volume	- Arte Naïf - Instalação - Produção midiática (cartaz, <i>outdoor</i>, propaganda, catálogo de museu e ilustração)	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ARTES VISUAIS

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

(CVEL.EF05AR01) Representar as técnicas de desenho, pintura e colagem, utilizando diferentes tipos de materiais (grafite de diferentes gramaturas e densidades, carvão, giz de cera etc.), em diferentes suportes (papel, tecido, muro, chão etc.), de cores, formas, tamanho e texturas diferentes e compreender a diferença entre desenho de observação, desenho de memória e desenho de criação, para experimentar diversas possibilidades de uso de materiais e efeitos ao desenhar e desenvolver a observação, a memória e a imaginação.

(PR.EF15AR.n.5.32) Conhecer o conceito de textura gráfica realizando trabalhos que utilizem a textura gráfica ou visual: estamparia e grafismos corporais.

(PR.EF15AR.n.5.02) Criar trabalhos artísticos e seus produtores(as) de intervenções e de instalações, compreendendo seu conceito, para aumentar seu repertório imagético e realizar estes trabalhos na escola.

(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

(CVEL.EF05AR02) Compreender por meio do fazer artístico e da leitura da produção artística, que o processo de criação envolve ação investigativa, pesquisa, experimentação, levantamento de hipóteses, reflexão, acaso, sendo, tanto o produto artístico, como também o processo significativo.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

(CVEL.EF05AR03) Vivenciar e realizar apresentações das linguagens artísticas e exposições de artes visuais aos pais e a comunidade escolar, para estabelecer sentido no seu fazer artístico e realizar momentos de expressão, fruição e integração entre escola e comunidade.

(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, feiras, artistas, artesãos, curadores etc.).

(CVEL.EF05AR04) Compreender e valorizar a função social dos Museus de arte, do artista e seu trabalho criador numa perspectiva histórico-cultural.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(PR.EF15AR.n.5.42) Criar na sala de aula, de um espaço cultural (painel) com: fotos, reportagens, convites, catálogos, curiosidades, dentre outros, sobre eventos culturais, locais e/ou regionais, relacionados às artes visuais, dança, teatro e música, para que conheça e valorize sobre a vida cultural de seu município e /ou região.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares, etc) nos processos de criação artística.

(PR.EF15AR.n.5.31) Reconhecer e relacionar obras de Arte ou objetos artísticos de alguns diferentes períodos (Pré-história à Contemporaneidade, sem a obrigatoriedade de ser linear) a linguagens gráficas, digitais, audiovisuais e midiáticas (cartaz, outdoor, propaganda, catálogo de museu, ilustrações, animações, vídeos e outros), para compreender as possibilidades do fazer artístico e integração dessas linguagens dentre outras, em suas composições artísticas.

(CVEL.EF05AR05) Conhecer produtores(as) em Artes visuais que utilizam as tecnologias digitais em suas composições artísticas, possibilitando o aumento do repertório imagético.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
MÚSICA	Som Altura (grave e agudo) Duração (longo e curto) Intensidade (forte e fraco) Timbre (voz e instrumentos) Densidade (poucos ou muitos sons)	COMPOSIÇÃO • Estilos: Rock, Pop e Rap • Ritmo (binário, ternário e quaternário) • Melodia, harmonia e silêncio • Paisagem sonora • Sonoplastia PROCESSOS DE CRIAÇÃO • Improvisação, composição e interpretação • Sonorização de histórias TÉCNICAS • Instrumental, vocal e mista • Fontes sonoras • Improvisação • Jogos de mão: escravos de Jó, adoletá, entre outros, cantigas de roda, brincadeiras cantadas e rítmicas MEIOS CONTEMPORÂNEOS: • Recursos tecnológicos/digitais, audiovisuais, vídeos e animações. • Partitura não convencional: representações dos sons por meio de desenhos, sinais gráficos e objeto	GÊNEROS • Música Erudita (Ópera) • Música Popular Brasileira – MPB • Música da Indústria Cultural SISTEMAS DE LINGUAGEM • Artista – papel e função do músico. • Festivais Regionais e Nacionais de música • Museus de Música. MOVIMENTOS • Música Moderna e contemporânea no Brasil e no mundo • Tropicalismo • Nacionalismo • Sertaneja (raíz) • Bossa Nova • Romantismo ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL • Material - Museus nacionais de música • Imaterial – Festa, lendas, músicas, costumes, modos de fazer e formas de expressão Arte e tecnologia: • Jogos eletrônicos • Animações • Artistas que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

MÚSICA

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial aqueles da vida cotidiana.

(PR.EF15AR.n.5.50) Conhecer sobre as características das músicas produzidas pela indústria cultural.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(CVEL.EF05AR06) Identificar e conhecer ritmos através de brincadeiras musicais com acento (binário/marcha; ternário/valsa; quaternário...)

(CVEL.EF05AR07) Produzir registros gráficos de diferentes paisagens sonoras.

(CVEL.EF05AR08) Compreender os elementos da música: pulso, ritmo, melodia, andamento e dinâmica em roteiros de paisagens sonoras e repertório variado.

(CVEL.EF05AR09) Conhecer músicas de concerto do mundo (música composta para balé, para dançar, para contar histórias, entre outras).

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(CVEL.EF05AR10) Cantar músicas do repertório musical brasileiro.

(PR.EF15AR.n.1.26) Analisar as produções realizadas em grupo e do repertório musical vivenciado em atividades escolares utilizando diferentes formas de registro.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(CVEL.EF05AR11) Refletir sobre diferentes possibilidades de registro voltadas à grafia não convencional.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

(CVEL.EF05AR12) Experimentar, registrar e compartilhar improvisações e produções musicais variadas produzidas pelas crianças.

(CVEL.EF05AR13) Vivenciar o processo de criação por meio da sonorização de histórias, brincadeiras musicais, da apropriação e incorporação dos sons e ritmos estudados, para perceber a intencionalidade desse processo e objetivar sua expressividade.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
TEATRO	Representação	COMPOSIÇÃO - Teatro de Bonecos: fantoches, dedoches, bonecos de vara e teatro de sombra - Texto, roteiro e direção - Figurino e adereços, maquiagem e máscaras - Jogos dramáticos, teatrais e mímicas - Monólogo	GÊNEROS - Literatura infanto-juvenil - Comédia, tragédia, dramático, épico, lírico e ópera - Literatura infanto-juvenil, fábulas e parlendas - Comédia dell'art
	Texto		SISTEMAS DA LINGUAGEM - Artista – papel e função - Grupos teatrais (locais e regionais)
	Cenário		
	Caracterização	PROCESSOS DE CRIAÇÃO - Espaço cênico: tipos de palco e teatro de rua - Performance - Stand up	MOVIMENTOS - Teatro Brasileiro e Paranaense (manifestações populares e regionais) - Teatro moderno (no Brasil e no mundo) - Teatro contemporâneo (no Brasil e no mundo)
	Personagem		
	Sonoplastia	TÉCNICAS - Dramatização - Improvisação	ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material – palcos, cenários e figurinos. (Utilizar-se de recursos tecnológicos) - Imaterial – costumes, modos de fazer e formas de expressão
	Iluminação	MEIOS CONTEMPORÂNEOS: Recursos tecnológicos/digitais, audiovisuais, vídeos e animações	Arte e tecnologia: - Animações - Representações - Relações de passado e presente.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM TEATRO

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

(CVEL.EF05AR14) Conhecer e compreender os códigos estéticos das diferentes manifestações do Teatro, referentes às produções/representações cênicas, modernas e contemporâneas, para compreender o Teatro como meio de comunicação e expressão artística.

(CVEL.EF05AR15) Conhecer os diferentes gêneros teatrais – tragédia, comédia, dramático, épico; por meio da apreciação e pesquisa destes gêneros, para diferenciá-los em seus aspectos formais e estéticos.

(CVEL.EF05AR16) Apreciar/fruir, por meio do contato presencial ou de vídeos, as manifestações culturais, encenações/dramatizações populares, espetáculos de Teatro, ópera, para ampliar seu repertório e conhecimento sensível.

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(CVEL.EF05AR17) Conhecer e vivenciar os elementos constitutivos do Teatro (personagens, ação, espaço), percebendo-os no cotidiano e nas dramatizações representações e espetáculos, para articulá-los de modo expressivo em seus processos de criação em Teatro.

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(PR.EF15AR.d.5.54) Criar e realizar improvisos individual e coletivamente, com objetos, figurinos, adereços e outros, apreciando a criação do(a) colega, colocando-se como espectador.

(PR.EF15AR.d.5.55) Expressar-se com trabalhos cênicos, a partir de situações do seu cotidiano, para estabelecer relações entre os diferentes contextos.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(PR.EF15AR.d.5.15) Participar de jogos teatrais por meio de: improvisos, mímicas, imitação de pessoas, objetos, animais, cenas do cotidiano, pequenos textos dentre outros.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

(PR.EF15AR.n.5.29) Perceber e representar cenicamente as possibilidades dramáticas na literatura infantil como: poemas, fábulas, provérbios, parlendas, pequenos contos, dentre outros, por meio de teatro humano e/ou de bonecos (dedoche, marionetes, fantoches, etc.), para conhecer e vivenciar as diversas possibilidades de representação.

(PR.EF15AR.n.5.41) Produzir textos e roteiros teatrais individuais e/ou coletivos, baseados em leituras diversas, para habituar-se às características dos textos teatrais.

(PR.EF15AR.n.5.56) Conhecer práticas cênicas e fazer a relação com aspectos históricos do teatro.

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
DANÇA	Movimento	COMPOSIÇÃO - Eixo, aceleração, pontos de apoio e saltos - Rotação, formação e deslocamento - Rolamentos e direção - Queda (um pé, dois pés, com giro, em grupo, rolando e estanque) - Rotação (movimentos de braços, em duplas, corpo todo e suas partes e rotação contínua) - Formação (fila, roda, colunas e variações) - Estímulos sonoros (ausência ou presença, ritmos acelerados e lentos) - Artes circenses	GÊNEROS - Dança de salão - Hip Hop (Break) - Danças de rua / <i>Street Dance</i>. - Dança folclórica (regional e nacional brasileiras) - Dança com musicais - Indústria Cultural
	Fluência		SISTEMAS DA LINGUAGEM - Artista – papel e função - Festivais de dança (regional, paranaense, nacional e internacional)
	Espaço	PROCESSOS DE CRIAÇÃO - Improvisação – livre e dirigida - Recursos coreográficos - Cenografia - Sonoplastia	MOVIMENTOS - Dança Moderna – no Brasil e no mundo - Dança Contemporânea – no Brasil e no mundo - Dança teatral - Ballet Clássico - Dança brasileira
	Tempo		
	Força	TÉCNICAS - Improvisação – livre e dirigida - Recursos coreográficos - Dramatização - Improvisação - Representação MEIOS CONTEMPORÂNEOS: - Recursos tecnológicos/digitais, audiovisuais, vídeos, animações e filmes	ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL - Material – danças e vestimentas para cada estilo. (Utilizar-se de recursos tecnológicos) - Imaterial – festas, danças, músicas, costumes, modos de fazer e formas de expressão Arte e tecnologia: - Animações - Recursos tecnológicos nos processos de criação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DANÇA

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

(PR.EF15AR.n.5.06) Reconhecer as festas populares e manifestações culturais do Brasil.

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

(PR.EF15AR.n.5.10) Conhecer as várias ações básicas corporais (arrastar, enrolar, engatinhar, esticar, dobrar, torcer, correr, sacudir, saltar, entre outras) em situações cotidianas e em brincadeiras, vivenciando-as.

(CVEL.EF05AR18) Compreender e vivenciar sequências e estruturas rítmicas em brincadeiras e jogos como: parlendas, cantigas de roda, percussão corporal, entre outros, escravos de Jó, cirandas, etc. para expressar-se corporalmente por meio da dança.

(PR.EF15AR.n.1.45) Vivenciar a dança com o uso de objetos, adereços e acessórios com e sem o acompanhamento musical em improvisações de dança

(CVEL.EF05AR19) Identificar a dança em diferentes espaços midiáticos.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(CVEL.EF05AR20) Criar sequências coreográficas a partir das vivências, exercícios de expressão corporal e movimentos do cotidiano.

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

(PR.EF15AR12.d.1.25) Criar exercícios reflexivos a partir de rodas de conversa sobre as diversas manifestações em dança e suas origens, valorizando a identidade e a pluralidade cultural.

(PR.EF15AR.n.1.47) Distinguir aspectos da dança direcionados ao contexto da escola, daquela que visa à formação artística, a primeira enquanto formação cultural e humana e a segunda tendo como prioridade a construção do corpo cênico.

(PR.EF15AR.n.5.46) Conhecer o processo coreográfico e criar coreografias.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

Avaliação

A avaliação em Arte tem função diagnóstica, que será realizada de modo processual, contínuo, permanente e cumulativo, tendo, como ponto de partida, os conhecimentos artísticos construídos historicamente pelo homem e expressos na escola como conteúdos escolares; e, como ponto de chegada, a apreensão desses conteúdos pelos alunos a partir da sistematização e mediação feita pelo professor na relação processual de ensino e de aprendizagem, constituindo-se uma relação de intersubjetividade entre aluno e professor, na qual ambos são sujeitos concretos e pertencentes a uma classe social.

Nesse contexto, o professor tem a função de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem e, para que isso ocorra, precisa ter clareza dos pressupostos que orientam sua prática pedagógica, ter consciência da finalidade de seu trabalho, a quem ele serve, a quem ele interessa e para quê. A avaliação também apresenta uma função diretiva, baseada na reflexão e no questionamento da práxis artística. A produção artística do aluno é apenas parte desse processo, não representando a sua totalidade, mas o movimento de busca dessa totalidade.

A avaliação ocorre em vários momentos do processo de ensino e de aprendizagem; durante o desenvolvimento de um trabalho artístico, na relação interdependente entre aluno-professor-conhecimento artístico com o contexto histórico, social e cultural, por meio de reflexões e questionamentos dirigidos ao aluno, ao término de um trabalho, após a vivência da práxis artística e da obra artística produzida (DENARDI, 2005); durante uma “roda de conversa”, sobre conteúdos artísticos ou ainda após a fruição de uma obra, um espetáculo teatral, musical ou de dança, quando coletivamente, os alunos são questionados e provocados pelo professor.

Segundo Gasparin (2002), avaliar consiste na elaboração de uma síntese (sistematização do conhecimento apreendido) do que os alunos estão aprendendo, sem nenhum julgamento, que pode ser descritiva, quando comunica o andamento dos processos de ensino e de aprendizagem, comparando os conhecimentos não apropriados aos que foram adquiridos durante o processo. Além disso, ela é realizada por meio de registros do que foi vivenciado pelos alunos. É um processo que torna consciente, para o próprio aluno, o que foi aprendido e, para o professor, o que foi ensinado.

Assim, a avaliação pode ocorrer de duas maneiras: a primeira, informal, na qual o aluno manifesta os conteúdos escolares que foram apropriados, e o professor os que foram ensinados; e a segunda, formal, momento em que o professor seleciona os conteúdos trabalhados e verifica se houve e como foi a apropriação desses pelo aluno, por meio de instrumentos de avaliação, os mais variados possíveis como: ficha de registro de observação, debates, sínteses, autoavaliação, textos sobre Arte, artistas, músicos ou dançarinos, companhias de dança ou teatro, relatórios de visitas a exposição ou de fruição de vídeos, portfólios, dramatizações, encenações, coreografias, trabalhos artísticos realizados com diferentes técnicas – desenho, pintura, gravura, colagem entre outros.

Diante desses instrumentos, o professor precisa refletir: Como o aluno aprendeu? Como o aluno expõe o que aprendeu? A produção artística elaborada por ele revela ou não

os conteúdos ensinados? Frente a esses questionamentos, é relevante não perder de vista, o verdadeiro sentido da ação avaliativa, embora a produção estética e expressiva infantil (seja visual, dramática, musical, cênica) seja carregada de subjetividade, requer clareza e objetividade. É fundamental compreender que a avaliação em Arte não pode ser reduzida a uma simples mensuração dos produtos finalizados, nem ao espontaneísmo vazio de sentido, portanto, é imprescindível **estabelecer critérios de avaliação** que tenham como base os conteúdos escolares que o aluno efetivamente apropriou-se, aqueles que não e os que estão a caminho de serem apreendidos, focando-se no processo e não apenas no resultado.

Por meio de instrumentos avaliativos diversificados, o professor obterá “dados” a respeito da aprendizagem, para que possa replanejar sua ação durante o ano letivo, com vistas a garantir: a criação e a vivência de diferentes trabalhos artísticos com significação humana e social; o desenvolvimento da sensibilidade humana por meio do aguçamento dos sentidos do homem; a apreensão dos produtos artísticos que o sujeito construiu na prática social ao longo da história; o acesso ao mundo da Arte; a educação estética e aprimoramento da percepção artística na perspectiva histórico-cultural; a valorização da função social do artista e da Arte para a coletividade e a transformação da sua realidade e das práticas sociais.

A expectativa é que os alunos desta Rede Municipal de Ensino sejam capazes de apropriar-se dos conhecimentos artísticos/científicos historicamente produzidos pela humanidade e expor de diferentes maneiras as relações que conseguem estabelecer com o objeto do conhecimento e a sua materialidade nas práticas sociais (realidade).

Dessa forma, deve-se considerar que não basta aprender um conteúdo para mensuração ou aprovação do ano escolar, muito embora isso deve existir no contexto formal de educação, mas é necessário ir além disso, ou seja, de aprender um conteúdo escolar em função de uma necessidade social, compreendê-lo e utilizá-lo em direção a uma intervenção e transformação na sociedade.

Em resumo, no processo de ensino e aprendizagem em Arte, é necessário objetivar o subjetivo e primeiramente definir que os modismos, os juízos estéticos do “belo e feio”, a participação e a organização, o interesse, o envolvimento, o capricho e o “gosto pessoal do professor” não podem ser tomados como critérios de avaliação. Enfatiza-se que a avaliação desprovida de conhecimento da linguagem da Arte está “condenada” ao “senso comum”. O professor deve evitar, ainda, a comparação entre os trabalhos produzidos pelos alunos, a simples mensuração e a utilização de um único instrumento avaliativo.

Referências

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 1ª reimp. da 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BATTISTONI FILHO, D. **Pequena História das Artes no Brasil.** Campinas: Editora Átomo, 2005.

BIASOLI, C. L. A. **A Formação do Professor de Arte: do ensaio a encenação.** Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 de fev. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, e da outras providências, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 de fev. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 21 de fev. de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394/96, Lei de diretrizes e Bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 21 de fev. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 21 de fev. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as leis nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20/06/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto – Lei nº 5.452, de 01/05/1943, e o Decreto – Lei nº 236, de 28/02/1967, revoga a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel**: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL – anos iniciais. Cascavel, PR: Editora Progressiva, 2008.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

COLI, J. **O que é arte**. 12. ed. Coleção primeiros passos. Editora Brasiliense: São Paulo, 1991.

DENARDI, C. **O ensino da arte na escola: um caminho à educação estética**. Texto para fundamentar a Proposta Curricular em Arte da SEMED da Prefeitura de Cascavel. Curitiba: 2005.

FABRINO, R. J. H. **Guia de Identificação de Arte Sacra**. IPHAN, 2012. Acesso em 20/08/2019. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/guia_arte_sacra.pdf>. Acesso em: 21 de fev. de 2019.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M.F. de R. **Metodologia do ensino da Arte**. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1999.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. (Coleção Educação Contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2002.

KONDER, L. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil** – uma abordagem histórica. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PEIXOTO, M. I. H. **Fundamentos Filosóficos para o Ensino da Arte**. 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/34837152-Fundamentos-filosoficos-para-o-ensino-da-arte.html>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

PEIXOTO, M. I. H. Arte e vida: por quê? **Anais...** II Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Curitiba: EMBAP, 2004.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e o grande público**: a distância a ser extinta. (Coleção polêmicas do nosso tempo nº 84). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

PEIXOTO, M. I. H. Educação e ensino da arte: um vínculo necessário. **Anais...** V Fórum de e pesquisa científica em arte - Escola de Música e Belas Artes do Paraná Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/maria_hamann.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

PORCHER, L. (Org). **Educação artística: luxo ou necessidade?** 6. ed. São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, M. G. V. P. **História da arte.** 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Ensino da arte:** Uma metodologia para a humanização dos sentidos. 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/18878771-Ensino-da-arte-uma-metodologia-para-a-humanizacao-dos-sentidos.html>>. Acesso em: 14 de set. 2019.

VÁSQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CIÊNCIAS

Histórico

Pesquisadores do Ensino de Ciências no Brasil, como Foresti (1983), Ronan (1987), Ribeiro (2001) e Romaneli (2002), afirmam que o trabalho educativo com esse componente curricular, desde os primórdios da educação, quando tinha sua base metodológica fundamentada na concepção jesuítica até meados dos anos 50 do século XX, foi marcado pelo que ficou conhecido nas teorias educacionais como modelo tradicional, que primava, exclusivamente, pela verbalização do educador, o qual cobrava simplesmente a memorização dos conteúdos e a repetição dos procedimentos executados durante suas exposições. É importante destacar que o conhecimento científico era compreendido como neutro, ou seja, não era vinculado a interesses políticos e econômicos da classe dominante, do mesmo modo que entendido como inquestionável, isto é, não se colocava em dúvida a ideia da verdade científica.

No Brasil, até 1960, o Ensino de Ciências era ministrado somente nas duas últimas séries do Curso Ginásial¹. Pesquisadores como Fracalanza (1986), Krasilchik (1987) e Carvalho e Gil-Pérez (1993) ressaltam que o modelo educativo adotado nesse período para o ensino era marcado pelo caráter livresco, de memorização dos conteúdos, com predomínio de aulas expositivas, desconectadas da vivência dos alunos. Tal modelo estimulava a passividade, priorizando a história dos inventos, de seus inventores, com suas respectivas datas, desconsiderando que a Ciência é um fenômeno com dimensão técnica, emocional, cognitiva-cultural, vinculada às experiências dos grupos humanos nos meios social, político e ambiental nos quais é idealizada e materializada.

Com a promulgação da Lei 4.024/1961 - Diretrizes e Bases da Educação, em 21 de dezembro de 1961 -, a obrigatoriedade do ensino de Ciências ampliou-se para todas as séries ginasiais, passando a fazer parte do currículo de primeira à quarta série do Curso Ginásial² (SGARIONI, 2017). Apesar do Ensino de Ciências ser ampliado, o que demonstrou uma valorização na época, a forma de se trabalhar com esse componente curricular não mudou.

A partir da promulgação da Lei 5.692/1971, que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ensino de Ciências passou a ser obrigatório em todos os anos do Ensino Fundamental. A lei também apresentou propostas de reforma para o Ensino de Ciências que, segundo Krasilchik (2000), trouxe consequências desfavoráveis para as disciplinas científicas, as quais descaracterizavam suas funções no currículo devido ao caráter profissionalizante. Um dos reflexos, nesse período, foi a realização de aulas práticas com a função exclusiva de comprovação do fenômeno natural; nelas prevaleciam as técnicas em detrimento do conhecimento científico.

¹ Atualmente, corresponde ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

² Corresponde, atualmente, aos anos finais do Ensino Fundamental - do 6º ao 9º anos.

De acordo com Bianchi (2012), com o aumento da industrialização, proporcionado pelo avanço da técnica e da tecnologia, o período de 1970-1980 foi conhecido como a década da crise energética e da percepção dos problemas ambientais causados pela própria ação dos grupos humanos. Ficou evidente que os problemas sociais determinaram um novo objetivo para o Ensino de Ciências, o qual correspondia à necessidade de discutir as implicações socioambientais.

No entanto, Azevedo (2011) pontua que as formas de trabalho dos professores mantinham-se as mesmas, por meio de aulas expositivas com forte apelo à memorização. Os conteúdos, nesse período, também não se modificavam, já que eram entendidos como um repertório de termos cuja definição deveria ser o objeto de ensino, por isso, a ligação deles com a forma de “transmissão” e “memorização”.

Na década de 1980, alguns fatores contribuíram para uma nova concepção do Ensino de Ciências, entre eles: a crise econômica que gerou um período de competição tecnológica e o processo de democratização do país com a promulgação da Constituição de 1988, assim, o Ensino de Ciências “[...] passa a analisar as implicações sociais e o desenvolvimento científico e tecnológico no âmbito educacional” (AZEVEDO, 2011, p. 18). Surgem, no contexto da sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, questões relacionadas à Ciência, à Tecnologia e à Sociedade.

O domínio da técnica e da tecnologia transformou-se em um embate global, por isso, esse tema passou a fazer parte das discussões educacionais dos anos de 1990, bem como a necessidade de se trabalhar a Educação Ambiental pensando-se na sustentabilidade. Existiam propostas diversas, algumas voltadas para a necessidade da formação do “cidadão trabalhador”, e outras preocupadas com a conquista das novas tecnologias para dominar o chamado mercado globalizado. Conforme explicam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), os professores que trabalhavam com a opção de formar cidadãos tinham como meta principal as mudanças curriculares e, nesse sentido, mudanças de conteúdos foram constantes, sempre pensando em trabalhar as relações da indústria com a agricultura, a Ciência e Tecnologia e, também, a proposição de trabalhar a educação ambiental e a educação para a saúde.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996, a qual estabeleceu que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e com a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997), o ensino de Ciências novamente sofreu transformações, objetivando a:

[...] formação do cidadão-trabalhador-estudante, isso é, um sujeito de formação generalista, mas fragmentada. As questões sociais superam em importância os conteúdos da disciplina, uma vez que se trata o conhecimento por meio de temas transversais (PARANÁ, 2010, p. 46).

Os PCNs preconizavam que o ensino de Ciências fosse apresentado ao aluno como um conhecimento capaz de contribuir para a “[...] compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo” (BRASIL, 1997, p. 23). Segundo o documento, tal encaminhamento evidencia o desenvolvimento de uma postura crítica, questionadora, investigativa e reflexiva; contudo, à medida que se esvaziava o currículo de conteúdo em nome do atendimento ao “aprender a aprender”, a postura crítica

e questionadora resumia-se a dialogar com os colegas de sala e a dar opiniões sobre os mais variados assuntos. Não se exigia um pensamento mediado pelos conceitos científicos.

O ensino de Ciências deve fomentar a reflexão embasada nos conceitos científicos que são específicos desse componente curricular. Os conteúdos das ciências da natureza são produzidos pelos seres humanos para interpretar o mundo natural, conhecimento esse que foi sendo elaborado ao longo da existência humana. Desse modo, a sua apropriação pelo aluno abre a possibilidade de compreensão crítica da ação dos grupos humanos no meio ambiente, o que resulta em uma transformação no próprio ser humano. Sendo assim, considera-se a Ciência como uma “[...] linguagem para facilitar a nossa leitura do mundo natural” (CHASSOT, 1993, p. 37). Essa, ao ser apropriada pelo aluno, o conduz à interpretação teórica, e não empírica, do mundo natural e das ações humanas sobre o universo.

Concepção do Componente Curricular

O componente curricular Ciências parte do pressuposto de que a natureza é transformada pela ação dos grupos humanos, e nesse processo histórico ocorrem a produção do conhecimento sobre a natureza e as possibilidades de transformações. Assim, salienta-se que o ensino de Ciências tem por objetivo a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade. Por conseguinte, explicitam-se as necessidades dos seres humanos de compreenderem e de se apropriarem das leis que movimentam, produzem e regem os fenômenos naturais, além de conhecer os fundamentos que os impulsionaram a apropriar-se desses conhecimentos.

Diante desses pressupostos, faz-se necessário comparar a relação dos animais e do homem com a natureza, no sentido de destacar a forma de atuação diferenciada dos animais e dos seres humanos sobre ela. Os comportamentos dos animais são biologicamente determinados, definidos por processos instintivos, não planejados, subordinados às leis da natureza. Em contrapartida, as ações humanas não são somente determinadas biologicamente, mas há um processo intencional e planejado de permanentes e recíprocas transformações, provocando alterações no ambiente natural, causando impactos no ecossistema.

Segundo Saviani (1992), o que diferencia os homens dos demais animais é o trabalho. Esse se instaura a partir do momento em que o ser humano antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, não é qualquer tipo de ação, mas uma atividade adequada a finalidades, é, por isso, uma ação intencional.

O trabalho, dessa forma, permite a produção da existência humana consciente, integrando pensamento-linguagem e ação, emancipando-a em grande parte das leis da natureza ou de suas regularidades. Nessa relação, ganha-se significativa autonomia, a começar pela maior destreza das mãos, dos sentidos como órgãos naturais de trabalho e na extensão desses com a criação de instrumentos e de ferramentas. Nessa perspectiva, Marx e Engels ressaltam que:

[...] graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez mais a novas atividades. À caça e a pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fição e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências [...]. (MARX; ENGELS, 1977, p. 69).

Nesse contexto, reafirma-se que o processo de produção do conhecimento se efetiva pela interação do ser humano com a natureza, incorporando esse conhecimento à prática social. É evidente a relação entre as Leis da Natureza e as necessidades humanas. Essa produção do conhecimento ocorre em função da qualificação dos instrumentos. Duarte (2000) acentua que um instrumento não é apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não tinha como objeto estritamente natural, ou seja, o instrumento assume uma função atribuída pela atividade social. O autor continua:

Para poder transformar um objeto natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, conhecer as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. Não importa aqui que tipo de conhecimento seja esse, podendo ser tanto um conhecimento científico das propriedades naturais do objeto, como um conhecimento meramente empírico, resultante de generalizações a partir da prática. De qualquer forma é indispensável um certo nível de conhecimento do objeto em si mesmo, isto é, do que o objeto é independente de sua inserção na atividade humana. É claro que tal afirmação só pode ser aceita como um processo histórico, ou seja, como um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si mesmo está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para o homem. (DUARTE, 2000, p. 119).

Assim sendo, confirma-se que a construção do conhecimento científico ocorre no processo histórico, na medida em que se materializam as necessidades humanas relacionadas ao desenvolvimento dos instrumentos. Compreendendo que o conhecimento da Ciência é resultado da ação dos grupos humanos sobre a natureza, busca-se conhecer as suas leis para dominar os fenômenos que, via atividade humana, podem ser colocados a serviço da melhoria da humanidade. Nesse sentido, o ensino de Ciências tem a intencionalidade de possibilitar aos alunos o entendimento dessas leis da realidade objetiva, bem como a sua relação com a tecnologia criada com base no domínio desses conhecimentos pelo ser humano.

Nesse sentido, o *objeto de estudo* do ensino de Ciências é o Ecossistema/Biosfera: relações de interdependência entre os fatores abióticos e bióticos, que deve ser tratado por meio de sua historicidade. Define-se ecossistema como um conjunto formado pelos sistemas abióticos e bióticos, os quais, em um determinado meio, acarretam transformações da matéria e da energia na biosfera. Não obstante, não faz sentido uma análise dos elementos naturais dos ecossistemas de forma isolada, sem que se estabeleça uma relação entre o meio natural e as condições da existência humana, considerando os aspectos econômicos, socioambientais, políticos, culturais e históricos.

Desta forma, os conteúdos das Ciências Naturais devem fundamentar-se na

totalidade das múltiplas relações de interdependência dos fatores abióticos e bióticos que constituem o ecossistema e das interações entre eles, objetivando, nesse movimento, oportunizar aos alunos uma leitura mais clara do dinamismo dos vários elementos que constituem os sistemas físicos, químicos e biológicos. Essa leitura deve ter como polo essencial e orientador a ação transformadora do ser humano que interfere na natureza, humanizando-a e humanizando-se. Esses são dois amplos processos que necessitam incorporar as leis da natureza acerca das interações e transformações da matéria e energia (ciências da natureza) para transformarem-se objetivamente, pela mediação do trabalho, em técnica e tecnologia.

Um ecossistema é definido pelas inter-relações exercidas entre os fatores abióticos (luz, temperatura, solo, água, ar) e fatores bióticos (seres vivos, destacando o ser humano, sua significativa e diferenciada ação transformadora).

Cabe ressaltar que as Ciências da Natureza são constituídas por diferentes áreas do conhecimento, sendo elas: física (temperatura, luz, movimento), química (transformações químicas como: digestão, respiração, fotossíntese), biologia (reprodução, crescimento, evolução), geologia (formação do solo, formação do planeta Terra) e astronomia (sistema solar).

O entendimento do desenvolvimento da vida no planeta Terra, como em qualquer microrregião que se analise, implica o conhecimento das relações que integram dinamicamente os fatores abióticos e bióticos. Por exemplo, um lago é um ecossistema quando considerado em sua totalidade, ou seja, um sistema (todo) formado por água, nutrientes, pressão, vento, luz, calor e por todos os seres vivos nele contidos ou que nele interferem. Não existe limite de tamanho para um ecossistema. Pode-se, portanto, representá-lo como um lago, uma floresta, um terreno baldio, um jardim, uma cidade, um aquário autossuficiente ou mesmo um terrário, no entanto, o maior ecossistema é a Biosfera, na qual há possibilidade e condições para a manutenção e a reprodução de seres vivos. É mister destacar que a forma como o ser humano interfere nos ecossistemas - por exemplo, a monocultura, a crescente urbanização sem controle, os desmatamentos, o uso dos recursos naturais de forma não sustentável - faz com que haja um desequilíbrio nas relações naturais, o que provoca extinção e reprodução desordenada de espécies, desequilíbrios na teia alimentar, mudanças climáticas, entre outras consequências.

A Biosfera abriga uma biodiversidade significativa, porém, nessa totalidade ressalta-se a presença do ser humano que deve ser analisada sob duas dimensões em interações: no plano biológico e no plano social que se processam de forma conjunta e dinâmica. No plano biológico, o ser humano, como qualquer outro ser vivo, depende da natureza e dos recursos naturais. Por outro lado, no plano social, é por meio do trabalho que se processa a intervenção na natureza, a qual determina transformações do ecossistema. O ser humano retira da natureza a sua sobrevivência, a satisfação das suas necessidades e incorpora na natureza o processo de transformação compreendido pela utilização de matéria-prima. Esse conceito é explicitado por Marx:

Assim os peixes que se pescam, que são tirados do seu elemento, a água; a madeira derrubada na floresta virgem; o minério arrancado dos filões. Se o objeto de trabalho é, por assim dizer, filtrado através de trabalho anterior, chamamo-lo de matéria-prima [...]. Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é

matéria-prima depois de ter experimentado modificação efetuada pelo trabalho. (MARX, 2003, p. 212).

Nessa concepção, a inovação tecnológica não é uma atividade socialmente neutra nem economicamente asséptica. Ela está estritamente ligada ao trabalho e às forças produtivas. Logo, a ciência e a tecnologia são fenômenos sociais e as mudanças por elas ocasionadas são configuradas pelo modo de produção dominante.

Essas mudanças promoveram historicamente avanços econômicos, políticos, sociais, científico-tecnológicos próprios da sociedade capitalista, todavia, o acesso a tais avanços é negado a uma grande parcela da população, dada à condição de classe. Os retrocessos, fruto das diferenças de classes, são expressos em uma profunda degradação social (desemprego, fome, miséria) e ambiental (poluição, redução da biodiversidade, esgotamento dos recursos naturais). Tudo isso em nome da lógica do consumismo capitalista em sua corrida implacável por maiores lucros do mercado globalizado.

O estudo da tecnologia é, em primeiro lugar, a análise da forma material adotada pelo desenvolvimento das forças produtivas. O processo inovador expressa a capacidade do ser humano de transformar a natureza por meio do trabalho; a mudança tecnológica é a exteriorização dessa potencialidade.

Essa tecnologia apresenta uma dimensão facilitadora da vida humana, libertadora do mundo da fadiga e da necessidade, contudo, na sociedade capitalista, simultaneamente ao avanço científico e tecnológico, também se depara com um movimento contraditório: a tecnologia liberta e causa a extrema dependência da humanidade, aumenta a produção de alimentos e remédios, mas ainda existem bolsões de pobreza nos quais são comuns fome e mortes por doenças há muito já dominadas pela Ciência. Essa realidade existe porque se investe no desenvolvimento das forças produtivas mantendo as mesmas relações sociais de produção, assentada na divisão capital/trabalho, ou seja, mantendo a divisão de classes sociais.

A sociedade capitalista condiciona a sobrevivência, gera o consumismo e faz com que os grupos humanos fiquem presos à estrutura cíclica do mercado, além de promover o esgotamento dos recursos naturais.

Diante dessa realidade, busca-se um ensino de Ciências que assegure aos alunos o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história da humanidade, como instrumentos que permitem compreender os fenômenos da realidade em seu movimento e contradição. Para isso, é fundamental a compreensão das inter-relações existentes entre os elementos que constituem o planeta Terra e o Universo (fatores bióticos e abióticos), possibilitando a compreensão dos ecossistemas em sua totalidade, bem como ao conhecimento gradativo dos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Ciências visa garantir ao aluno a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados que explicam os fenômenos da natureza, por meio da análise das relações desses conhecimentos que fazem parte de um todo dinâmico, homem-natureza-homem, com questões históricas, políticas, ambientais, sociais e econômicas, tendo em vista desenvolver o pensamento crítico, atitudes sustentáveis mediante a alfabetização científica.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

O componente curricular Ciências divide-se em três eixos orientadores: Terra e Universo; Matéria e Energia; Vida e Evolução.

Terra e Universo

O eixo Terra e Universo tem como objetivo assegurar a compreensão do processo de utilização humana, ao longo dos tempos, das explicações que o homem produziu sobre o Universo para satisfazer as suas necessidades, por meio de observações do espaço celeste, antes de forma primitiva e agora com modernos instrumentos.

As observações do céu, o estudo do Universo, as experimentações, as comparações entre esses conhecimentos contribuíram para a melhoria de suas práticas de sobrevivência, conduzindo os sujeitos a desenvolverem estratégias diferentes que se adaptassem às suas condições materiais concretas em cada momento histórico. Assim, devido à atividade de caça, de pesca e de agricultura, desenvolveram-se instrumentos, formas de medir o tempo e a distância, pois se percebeu que os dias repetiam-se e alternavam-se com as noites e que determinadas épocas apresentavam, após um tempo, as mesmas características.

Dessa forma, os grupos humanos deram um passo decisivo frente à natureza, reconhecendo a passagem do tempo por meio da observação dos ciclos naturais. Para que se efetivasse o registro dos ciclos da natureza, fez-se uso de informações adquiridas ao longo do tempo por meio das observações do Universo criando, por exemplo, o calendário, o relógio, entre outros. Concorda-se nesse ponto com Tignanelli (1998), ao afirmar que:

Tanto na atualidade como na Antiguidade, durante o desenvolvimento de todas as civilizações, a astronomia encontra-se incorporada à vida cotidiana do ser humano, seja explícita ou implicitamente. Existem muitos exemplos disso, entre os quais podemos mencionar os seguintes: o fluxo e refluxo dos mares (marés) e a navegação orientada pelas estrelas têm uma relação direta com o estudo da lua e das estrelas; a sucessão incansável de dias e noites e a duração do tempo civil (semanas, meses, anos) são tarefas próprias dos astrônomos, assim como também o é a armazenagem desse tempo (relógios, agendas, calendários). (TIGNANELLI, 1998, p. 57-58).

Assim, no eixo Terra e Universo, apresentam-se características de fatores abióticos, ou seja, da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes - suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles -, bem como a organização dos fatores abióticos que possibilitaram a vida no planeta Terra. A observação e a relação que os seres humanos estabelecem com os elementos do Universo também são características desse eixo, sendo que as áreas trabalhadas com maior ênfase são a Astronomia e a Física (BRASIL, 2017).

Matéria e Energia

O eixo Matéria e Energia almeja o estudo da matéria e das suas transformações, das suas fontes e dos seus tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de elaborar conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia (BRASIL, 2017).

O estudo da interação e da transformação da matéria e da energia fundamenta-se no dinamismo dos elementos existentes no Universo e na ação transformadora humana sobre eles. Isso possibilita a apresentação e, conseqüentemente, a apropriação de conceitos científicos em uma visão de totalidade. Por exemplo: o homem utiliza-se da água para produzir energia elétrica, construindo usinas, mudando o leito dos rios, fazendo represas, entre outros, comprometendo o equilíbrio nos ecossistemas.

Por isso, os grupos humanos precisam conhecer a natureza para dispor de um controle maior dos processos naturais, haja vista que uma sociedade que conhece a natureza, sem o interesse de exploração, visando ao lucro, tem a possibilidade de preservá-la, garantindo a sua própria sobrevivência.

Vida e Evolução

No eixo Vida e Evolução estudam-se questões relacionadas à vida como fenômeno natural e social, bem como à compreensão dos processos evolutivos que geram a biodiversidade no planeta e a sua preservação. A proposta é estudar os seres vivos, as suas características e as suas necessidades, a relação entre o meio biótico e abiótico, compreendendo que as condições de luz, de calor, de umidade, de tipos de solo, dentre outros aspectos, são determinantes para os tipos de seres vivos que vão viver em um determinado ambiente, entendendo que todos os seres vivos são importantes na natureza, pois fazem parte de uma teia alimentar.

A saúde é abordada nesse eixo relacionando à ação do ser humano no seu espaço coletivo, sendo essa uma questão de natureza social, pois depende do acesso do indivíduo à alimentação, ao vestuário, à moradia, ao lazer, ao conhecimento e a outras necessidades fundamentais para o processo de humanização. É importante lembrar que o modo de vida em cada ambiente terá reflexo na constituição da saúde dos grupos humanos: a higiene, a vacinação, a prevenção à drogadição etc.

Estão asseguradas nesse eixo as questões que envolvem as relações dos seres humanos com o meio ambiente, os seus impactos e a necessidade de que essa relação aconteça de forma sustentável.

Relações e inter-relações entre os eixos

Os três eixos apresentados contemplam conteúdos essenciais no ensino de Ciências. Apesar de estarem organizados e divididos dessa forma, faz-se necessário realizar as relações e inter-relações entre os conteúdos dos eixos, aliás, é quase impossível não fazê-las. Por exemplo: não há como ensinar, em um terceiro ano, sobre a cadeia alimentar e os seres vivos produtores, conteúdos contidos no eixo Vida e Evolução, sem relacionar ao Sol como fonte de luz natural, contido no eixo Matéria e Energia, além de ser o Sol também fonte de energia para o nosso planeta, conteúdo encontrado no eixo Terra e Universo.

Ressalta-se que o trabalho educativo com esses eixos deve ocorrer de forma articulada, além de contemplar a relação entre eles com o desenvolvimento tecnológico, já que o conhecimento científico, ao mesmo tempo em que produz as condições para o desenvolvimento tecnológico, é também resultado dele. Pode-se exemplificar isso a partir da criação do microscópio, possível pelo avanço dos conhecimentos de física, que propiciou condições para o avanço no conhecimento acerca dos microrganismos, como acentua Katz: “[...] a mudança tecnológica é a exteriorização da capacidade do homem em transformar a natureza por meio do trabalho” (KATZ, 1996, p. 9).

Frente aos eixos apresentados, os encaminhamentos teórico-metodológicos devem assegurar uma ação pedagógica fundamentada na tríade conteúdo-forma-sujeito. No tocante ao conteúdo, o conhecimento científico e o tecnológico devem ser tratados como resultado da produção humana historicamente acumulada e devem ser compreendidos no contexto das relações sociais. Portanto, a proposta de ensino apresentada possibilita ao aluno a apropriação dos conceitos científicos, que, por meio deles, superam os conceitos cotidianos.

Os conceitos cotidianos são a base para a formação dos conceitos científicos, sendo papel fundamental da escola oportunizar o acesso dos alunos a esses conhecimentos. Concorde-se com Duarte ao enfatizar que “Os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança por meio da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos [...]” (DUARTE, 2003, p. 48).

Salienta-se, ainda, que o professor, ao organizar o trabalho pedagógico, necessita dar atenção à forma de introduzir o conteúdo pretendido, com o objetivo de instigar a curiosidade e os questionamentos por parte dos alunos, gerando neles motivos para aprender, ou seja, um “[...] motivo para a atividade de estudo e que possibilite a apropriação do pensamento teórico” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 188). Nesse momento inicial, o aluno deve ter a oportunidade de expressar seu entendimento sobre o que lhe é apresentado, os seus conceitos cotidianos ou até mesmo alguns conhecimentos científicos prévios.

Por exemplo, no trabalho com o conteúdo alimentação, o aluno traz o conceito cotidiano de que arroz, feijão, salada e carne são considerados alimentos/comida. Então, ao estudar na escola sobre esse conteúdo, ele aprenderá que esses alimentos têm uma função no organismo, sendo fonte principal de diferentes nutrientes: o arroz é fonte de carboidratos; o feijão é fonte de proteínas e de carboidratos; a salada é fonte de sais minerais, vitaminas e fibras; e a carne, por sua vez, é fonte de proteínas. Dessa forma, o aluno tem o conceito de

alimento/comida ampliado, modificando seu conhecimento cotidiano, o qual, ao longo do processo de escolarização, será cada vez mais complexificado até chegar ao conceito científico.

O professor deverá proporcionar atividades desencadeadoras para que os conceitos cotidianos sejam confrontados e/ou ampliados com os conceitos científicos. Para que a atividade de estudo possibilite a apropriação do pensamento teórico, Moura et al. (2010) afirmam que

As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem. (MOURA et al., 2010, p. 216).

Por meio das ações de ensino propostas pelo professor, as quais objetivam a formação do pensamento teórico, ao final do processo, o aluno deve ter condições de produzir registros como textos, desenhos, esquemas, maquetes, síntese oral etc. sobre os conceitos científicos estudados. Essas atividades de produção individual devem ser precedidas por atividades coletivas, sendo compreendidas como primordiais no ensino para que se efetive a aprendizagem.

A escola não deve se limitar à percepção imediata da realidade, mas sim trabalhar com conceitos científicos e processos que abordem a forma sistematizada. Assim, é necessário que o professor organize o trabalho pedagógico partindo do todo para as partes e das partes para o todo. Por exemplo, ao se trabalhar com os diferentes grupos dos animais vertebrados, é importante que seja compreendido que esses animais, apesar de terem características bem distintas, têm uma característica comum – coluna vertebral e medula espinal – que os fazem ser classificados como animais vertebrados. O uso de recursos visuais, como imagens desses animais na elaboração de um organograma, podem ser utilizados para auxiliar a compreensão do aluno.

No estudo sobre o corpo humano, no qual as diversas partes desempenham funções específicas e estão relacionadas entre si, é importante que os alunos percebam o corpo como um todo integrado. O conteúdo deve ser abordado do ponto de vista das funções vitais do corpo, evitando o estudo fragmentado e hierarquizado do organismo. Além disso, é importante compreender a relação entre desenvolvimento e o funcionamento do corpo de forma saudável e a necessidade de ar limpo, de água potável, de solo rico, dentre outros aspectos. Todos esses aspectos estão ligados ao estudo das funções do organismo, das doenças respiratórias, da alimentação industrializada ou não, da digestão, do uso de agrotóxicos, do saneamento básico, da poluição dos rios, dos resíduos lançados no meio ambiente, da poluição sonora, do desmatamento, do aquecimento global, das doenças de pele, da transgeniase e de outros males que afetam a população. Conforme explicita a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017),

[...] a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde

de, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade, abrindo espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas. (BRASIL, 2017, p. 325).

Outro ponto de fundamental importância para o ensino de Ciências é a utilização de atividades práticas, compreendendo-a não somente como a realização de um experimento, mas também como atividades que possibilitem ao aluno vivenciar diferentes situações, como a visita a um mercado quando se estuda sobre os alimentos naturais e industrializados, ou a observação da água em uma garrafa pet fechada exposta ao Sol, ao se estudar o conteúdo ciclo da água. Atividades práticas como essas possibilitam aos alunos, com base na mediação do professor, relacionar os conteúdos estudados com as situações cotidianas.

Quando se ensina as propriedades organolépticas (características que podem ser percebidas pelos sentidos humanos) da água e do ar - conceitos como inodoro, incolor e insípido -, primeiramente, deve-se pedir para que os alunos experimentem o sabor, observem a cor e sintam o cheiro da água e do ar para, posteriormente, apresentar como a Ciência denomina tais características.

Na atual organização do ensino, muitas vezes não são exploradas as atividades práticas, isso ocorre por vários motivos, que vão desde características advindas da formação inicial dos professores, os quais, muitas vezes, deixaram de vivenciar tais experiências no seu processo de formação, passando pela falta de compreensão da importância desse tipo de ação de ensino em Ciências, bem como para não alterar a organização da rotina escolar, ao realizar uma atividade no pátio antes dos horários pré-estabelecidos. Todas essas situações constituem-se em barreiras que impedem a execução de atividades práticas na escola.

É importante e urgente a superação desses obstáculos, pois é na combinação do experimentar, do vivenciar e do provar, orientada pelos conceitos científicos estudados, que os processos de ensino e de aprendizagem se efetivam de forma significativa para o aluno.

Outro aspecto relevante é o uso adequado da linguagem científica pelo professor, por exemplo, não usar a palavra “fumaça” no lugar de “vapor”. O professor deve utilizar cotidianamente a terminologia científica sem distorções. Essa deve ser abordada e entendida dentro de seu contexto, assegurando a compreensão do significado dos termos utilizados. Outro ponto que deve ter atenção é a atribuição de características humanas a fatores bióticos e abióticos, como o uso de imagens de Sol e animais com feições humanas e com sentimentos. Apesar de ser uma prática presente em filmes e em obras de Literatura Infantil, deve ser trabalhada de forma a confrontar o aluno sobre o que é apresentado nesses materiais e como de fato se configura a realidade.

Para além dos conteúdos e dos encaminhamentos teórico-metodológicos já ressaltados, é importante pontuar algumas leis que devem subsidiar o trabalho docente na organização dos conteúdos, como a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS (2015), a Carta da Terra (1992), o Tratado de Educação Ambiental, a Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013, do Estado do Paraná, que instituiu a Política e o Sistema Estadual de Educação Ambiental e a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre as sanções penais e administrativas com relação aos crimes ambientais. Em acréscimo, deve ser considerada a Resolução

nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e, mais recentemente, a Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018, que trata da educação alimentar e nutricional, temática a ser contemplada nas aulas de Ciências da Natureza.

Enfatiza-se que, na organização do ensino, devem ser evitadas situações centradas na transmissão mecânica de conceitos, mas priorizadas ocasiões nas quais os conceitos sejam abordados como instrumentos que permitem aos alunos compreenderem os fenômenos da realidade, cuja inteligibilidade é alcançada por meio dos conteúdos das Ciências da Natureza. Isso ocorre à medida que os conceitos são trabalhados contemplando as relações homem-homem e homem-natureza, em uma perspectiva materialista histórica dialética.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

1º ANO	
EIXO: TERRA E UNIVERSO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Sol – Estrela: • Fonte de luz e calor	(CVEL.EF01CI01) Reconhecer por meio de atividades práticas o Sol como fonte geradora de luz e calor. (CVEL.EF01CI02) Relacionar de forma básica a importância do Sol como fonte de luz e calor para a vida dos seres vivos.
• Sol como referencial dos períodos do dia (manhã, tarde e noite)	(EF01CI05) Identificar e nomear escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde e noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.
Planeta Terra: • Relação com o Sol: dia e noite (24h), meses e ano • Movimento – referencial • Nascente e poente, alternância de dias e noites	(EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos. (CVEL.EF01CI03) Relacionar a rotina diária (horários) com o ciclo (24h) do dia e da noite. (CVEL.EF01CI04) Reconhecer o Sol como referência de orientação no espaço.
• Corpos celestes Sol, Lua e estrelas	(CVEL.EF01CI05) Distinguir os astros visíveis no céu durante o dia e a noite.
EIXO: MATÉRIA E ENERGIA	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Fatores bióticos e abióticos: • Diferença básica entre seres vivos e não vivos	(CVEL.EF01CI06) Reconhecer os fatores bióticos e abióticos (seres vivos e não vivos) presentes no seu cotidiano.

Água: • Características e importância • Onde é encontrada • Como o ser humano a utiliza para satisfazer suas necessidades	(CVEL.EF01CI07) Relatar as principais características da água, a sua importância, onde ela é encontrada e como o ser humano a utiliza para satisfazer suas necessidades.
Solo: • Como o ser humano utiliza o solo para satisfazer suas necessidades • Característica de solo: cor e textura	(CVEL.EF01CI08) Relatar como o ser humano utiliza o solo para satisfazer suas necessidades (plantio, confecção de objetos, fixação dos seres vivos). (CVEL.EF01CI09) Diferenciar cor e textura dos principais tipos de solo, relacionando com o seu cotidiano.
Ar: • Atmosfera – condição de vida – respiração	(CVEL.EF01CI10) Conhecer a atmosfera como uma camada de ar que envolve a Terra. (CVEL.EF01CI11) Relacionar a importância do ar atmosférico e dos seus componentes na respiração dos seres vivos (vegetais e animais).
• Vento – aquecimento/resfriamento	(CVEL.EF01CI12) Reconhecer em atividades práticas com registro que o vento ocorre com o movimento do ar provocado pela diferença de temperatura.
• Como o ser humano utiliza o ar	(CVEL.EF01CI13) Reconhecer a utilização do ar pelo ser humano para satisfazer suas necessidades.
Materiais do cotidiano: • Características, diferenças e descarte	(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.

EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Seres vivos no ambiente: • Conceito de ser vivo: ciclo vital	(CVEL.EF01CI14) Compreender o ciclo vital (nascimento, desenvolvimento, reprodução e morte dos seres vivos).
• Características gerais dos animais: locomoção, proteção do corpo, alimentação, habitat • Animais aquáticos, terrestres, domésticos e selvagens	(CVEL.EF01CI15) Agrupar os animais quanto as suas características gerais e suas relações com o ser humano e com o meio.

• Características gerais dos vegetais	(CVEL.EF01CI16) Reconhecer as características gerais dos vegetais.
• Diversidade de animais e vegetais	(CVEL.EF01CI17) Reconhecer os diferentes tipos de animais e vegetais.
Corpo humano: • Características físicas gerais • Partes externas do corpo humano • Fases da vida • Higiene do corpo e do meio	(PR.EF01CI02.a.1.01) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções, percebendo as mudanças que aconteceram desde seu nascimento. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.

2º ANO

EIXO: TERRA E UNIVERSO

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Sol: • Fonte primária de energia: luz e calor, efeito da radiação em diferentes superfícies	(EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfícies (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.)
• Movimento referencial de orientação no espaço: projeção de sombra	(EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.
Astros: • Luminosos: estrelas (Sol) • Iluminados – planetas e satélites Lua: • Satélite natural da Terra • Fases da Lua	(CVEL.EF02CI01) Reconhecer que no sistema solar há astros que têm luz própria e outros que são iluminados, identificando-os e interrelacionando-os com o planeta Terra. (CVEL.EF02CI02) Reconhecer a Lua como satélite natural da Terra. (CVEL.EF02CI03) Distinguir as fases da Lua durante o mês. (CVEL.EF02CI04) Registrar a observação da Lua durante o mês relacionando com o calendário e com a formação das semanas.
Planeta Terra: • Relação do planeta com o Sol (distância)	(CVEL.EF02CI05) Conhecer a importância da distância do planeta Terra em relação ao Sol para as condições necessárias à vida.
• Característica (formato, tamanho, etc.)	(CVEL.EF02CI06) Conhecer as principais características do planeta Terra.
• Movimento de rotação - dia e noite • Movimento de translação – período de um ano (estações do ano)	(CVEL.EF02CI07) Reconhecer os movimentos de rotação e translação com o apoio de recursos (exemplos: geódromo, aplicativos digitais) como movimentos cíclicos responsáveis pela passagem do tempo: dia e noite, meses e anos, estações do ano.

EIXO: MATÉRIA E ENERGIA	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
COMPONENTES ABIÓTICOS:	
Água:	(CVEL.EF02CI08) Diferenciar os tipos de água encontrada no ambiente.
Características/propriedades: natural (doce e salgada); água potável; água tratada (saneamento básico)	(CVEL.EF02CI09) Compreender a água como recurso natural necessário à vida, identificando suas características e propriedades, reconhecendo que a qualidade de vida esta ligada às condições de higiene e saneamento básico.
Propriedades organolépticas: gosto, cheiro e cor	(CVEL.EF02CI10) Identificar na prática as propriedades organolépticas da água (inodora, insípida e incolor).
Estados físicos da água	(CVEL.EF02CI11) Reconhecer no ambiente os estados físicos da água.
Habitat aquático: plantas e animais	(CVEL.EF02CI12) Reconhecer a água como habitat de plantas e animais.
Importância da água (composição no organismo, transporte, lazer, produção de energia, produção de alimentos, higiene)	(CVEL.EF02CI13) Compreender a importância da água, onde ela é encontrada e como o ser humano a utiliza para satisfazer suas necessidades.
Solo:	(CVEL.EF02CI14) Conhecer os principais componentes básicos do solo.
Componentes básicos do solo: água, argila, areia, compostos orgânicos (animais e vegetais)	
Habitat terrestre: plantas e animais	(CVEL.EF02CI15) Reconhecer o solo como habitat de plantas e animais.
Como o ser humano utiliza o solo para satisfazer suas necessidades	(CVEL.EF02CI16) Identificar as diferentes formas do ser humano utilizar o solo para satisfazer suas necessidades (plantio, confecção de objetos, fixação dos seres vivos).
Ar:	(CVEL.EF02CI17) Identificar a atmosfera terrestre como uma camada de ar que envolve e possibilita a vida no planeta.
Atmosfera – condição de vida	
Propriedades organolépticas do ar: gosto, cheiro e cor	(CVEL.EF02CI18) Identificar na prática as propriedades organolépticas do ar (inodora, insípida e incolor).

• Ar – propriedades físicas	(CVEL.EF02CI19) Reconhecer o ar como matéria (ocupa lugar no espaço e tem massa), bem como suas propriedades de compressão (ar comprimido) e expansão (ar rarefeito).
• Ar e os seres vivos: fotossíntese e respiração	(CVEL.EF02CI20) Relacionar por meio de ilustrações a importância do gás oxigênio na respiração dos seres vivos (vegetais e animais) e do gás carbônico na produção de alimentos dos próprios vegetais.
• Vento – aquecimento/resfriamento	(CVEL.EF02CI21) Relatar a partir de atividades práticas que o vento ocorre com o movimento do ar provocado pela diferença de temperatura.
• Como o ser humano utiliza o ar	(CVEL.EF02CI22) Representar por meio de ilustração a utilização do ar pelo ser humano.
Materiais do cotidiano: • Propriedades e uso	(EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. (EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).

EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Seres vivos no ambiente: • Características básicas dos vegetais e animais, relações com o ser humano e com o meio	(EF02CI04) Descrever características de plantas e de 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.
• Partes dos vegetais (raiz, caule, folha, flor, fruto e semente)	(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.
• Importância da luz e da água para as plantas	(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.
Corpo humano: • Órgãos dos sentidos e suas funções	(CVEL.EF02CI23) Relacionar as partes do corpo humano com os sentidos, reconhecendo o que podemos perceber por meio deles.
• Cuidados com o corpo humano (alimentação, higiene, prevenção de doenças/importância da vacinação)	(CVEL.EF02CI24) Identificar e valorizar hábitos de cuidados com o próprio corpo em situações do cotidiano, fazendo-se respeitar e respeitando o outro.
• Prevenção de acidentes domésticos	(PR.EF02CI03.a.2.04) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.), reconhecendo atitudes de segurança em relação às situações de risco.

3º ANO	
EIXO: TERRA E UNIVERSO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
História da astronomia: Noções gerais e desenvolvimento tecnológico	(CVEL.EF03CI01) Reconhecer a astronomia como ciência que estuda os astros, bem como a evolução dos instrumentos tecnológicos.
Sol: Composição, tamanho, temperatura, produção de energia: estrela, distância da Terra	(CVEL.EF03CI02) Identificar o Sol como uma estrela. (CVEL.EF03CI03) Conhecer sua composição, tamanho, temperatura e a distância da Terra.
Planeta Terra: Formato, tamanho, presença de água, ar, solo, rocha	(EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato esférico, presença de água, solo, etc.) com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias, etc.)
Movimento de rotação: dia e noite	(EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.
Movimento de translação: meses, estações e ano	(CVEL.EF03CI04) Observar, identificar e registrar o movimento de translação responsável pela formação dos meses, estações do ano e ano.
EIXO: MATÉRIA E ENERGIA	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Água: Propriedades: solvente universal	(CVEL.EF03CI05) Relatar a partir de atividades práticas a capacidade da água de dissolver diferentes substâncias.
- Componentes: minerais, orgânicos e os seres vivos (microorganismos) - Tipos: poluída, contaminada, mineral, destilada e tratada - Estados físicos (sólido, líquido e gasoso)	(CVEL.EF03CI06) Identificar os componentes da água, os tipos de água e seus estados físicos no ambiente.

• Ciclo da água e fenômenos atmosféricos (chuva, relâmpagos, raios, trovões e tempestades)	(CVEL.EF03CI07) Compreender o ciclo da água no ambiente e relacioná-lo com outros fenômenos atmosféricos.
Solo: • Camadas: solo e subsolo	(CVEL.EF03CI08) Diferenciar com atividades práticas as camadas do solo.
• Tipos de solo (arenoso, argiloso e húmico) e suas características básicas (cor, permeabilidade, granulação)	(CVEL.EF03CI09) Identificar a partir de investigação os tipos de solo e suas principais características. (EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, texturas, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc. (EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.
• Composição do solo: minerais, compostos orgânicos, ar e seres vivos	(CVEL.EF03CI10) Experimentar e compreender que o solo é composto de ar, água e compostos orgânicos e suas inter-relações com os seres vivos.
Ar: • Ar atmosférico: pressão	(CVEL.EF03CI11) Compreender a partir de atividades práticas a pressão do ar.
• Recursos energéticos (energia eólica)	(CVEL.EF03CI12) Entender a energia eólica e sua relação com o meio ambiente.
Som: • Produção de som nos diferentes materiais	(PR.EF03CI01.a.3.12) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis (forma do objeto, tamanho, material do que é feito etc.) que influem nesse fenômeno.
Luz: • Fonte natural e artificial • Efeito nos corpos: transparentes, polidos e opacos	(PR.EF03CI.n.3.14) Investigar sobre as fontes de luz, identificando as de origem natural e artificial. (EF03CI02) Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano). (EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.

EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Seres vivos no ambiente: Cadeia alimentar: produtores, consumidores e decompositores	(CVEL.EF03CI13) Identificar e distinguir na cadeia alimentar os produtores, os consumidores e os decompositores, e as relações existentes entre eles. (CVEL.EF03CI14) Classificar na cadeia alimentar os carnívoros, herbívoros e onívoros. (CVEL.EF03CI15) Reconhecer e classificar o ser humano na cadeia alimentar.
Classificação da cadeia alimentar: carnívoros, herbívoros e onívoros	
Fotossíntese e respiração	(CVEL.EF03CI16) Compreender com auxílio de experimentos os processos de fotossíntese e respiração.
Interferência do ser humano na cadeia alimentar (desequilíbrios)	(CVEL.EF03CI17) Reconhecer e identificar a interferência do ser humano na cadeia alimentar.
Animais vetores de doenças	(CVEL.EF03CI18) Reconhecer animais vetores de doenças como: dengue, doenças de chagas, malária, chikungunya, zika, febre amarela, entre outras, bem como formas de evitá-los.
Ciclo de vida dos vertebrados e invertebrados (mais comuns)	(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo. (EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.
Classificação: vertebrados e invertebrados	(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.)
Classificação dos vertebrados (características do corpo, alimentação, deslocamento, reprodução e habitat)	(CVEL.EF03CI19) Diferenciar a partir de imagens as características básicas dos animais vertebrados, classificando-os em mamíferos, répteis, aves, anfíbios e peixes.
Diversidades dos animais invertebrados	(CVEL.EF03CI20) Reconhecer a partir do uso de imagens a diversidade dos animais invertebrados.

Biodiversidade:

- Ação do ser humano na natureza: desmatamento, queimadas, extinção de espécies, poluição, desperdício de água e outros recursos naturais
- Uso de agrotóxicos na agricultura

(CVEL.EF03CI21) Reconhecer as ações que resultam no empobrecimento do solo, poluição, desmatamento e extinção das espécies, ou seja, no desequilíbrio dos ecossistemas.

(CVEL.EF03CI22) Identificar as interferências do ser humano no meio ambiente e as consequências decorrentes.

(CVEL.EF03CI23) Reconhecer a necessidade do cumprimento de leis para os crimes ambientais e seus órgãos de fiscalização.

(CVEL.EF03CI24) Compreender os motivos do uso de agrotóxicos na agricultura e suas consequências.

4º ANO

EIXO: TERRA E UNIVERSO

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Sol:	
• Fonte primária de energia	(CVEL.EF04CI01) Reconhecer o Sol como fonte primária de energia (produção de alimentos, formação dos ventos, petróleo, etc.).
• Composição: matéria - hidrogênio e hélio (plasma - quarto estado físico da matéria)	(CVEL.EF04CI02) Conhecer os elementos da composição do Sol: hidrogênio e hélio com apoio de recursos audiovisuais.
• Composição da luz (disco de Newton e arco-íris)	(CVEL.EF04CI03) Reconhecer a composição e a decomposição da luz solar pelo disco de Newton e simulação do arco-íris.
• Tamanho, temperatura, distância da Terra	(CVEL.EF04CI04) Caracterizar o Sol quanto ao seu tamanho, temperatura e distância da Terra.
• Projeção da sombra	(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).
• Sol – referencial (orientação): pontos cardeais	(CVEL.EF04CI05) Experienciar a projeção da sombra relacionando-a com a luz (relógio do Sol, gnômon). (EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por uma bússola.
Sistema solar:	
• Estrelas • Constelações • Planetas • Cometas • Asteróides • Meteoros • Astros luminosos e iluminados	(CVEL.EF04CI06) Identificar os componentes básicos do Sistema solar: estrelas, constelações, planetas, cometas, asteroides, meteoros, astros. (CVEL.EF04CI07) Reconhecer que no Sistema solar há astros que têm luz própria e outros que são iluminados, identificando-os e inter-relacionando-os com o planeta Terra.
Planeta Terra:	
• Movimento de translação: solstício e equinócio	(CVEL.EF04CI08) Identificar os movimentos de rotação, translação e relacionar com as estações do ano (solstício e equinócio).

• Movimentos da Terra relacionados com as medidas padronizadas do tempo: hora, minuto, segundo, dia, mês, ano e ano bissexto.	(CVEL.EF04CI09) Identificar os movimentos de rotação e translação como referência para contagem do tempo.
• Composição do planeta: atmosfera, litosfera e hidrosfera	(CVEL.EF04CI10) Compreender que o planeta Terra é formado por: atmosfera, litosfera e hidrosfera.
• Força gravitacional	(CVEL.EF04CI11) Experimentar a influência da força gravitacional da Terra sobre os corpos.
Lua: • Movimento • Fases da Lua • Calendário lunar	(EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para construção de calendários em diferentes culturas.
• Tamanho aparente (relação de distância)	(CVEL.EF04CI12) Compreender que a distância dos corpos celestes (Lua, Terra e Sol) influência no tamanho aparente dos mesmos.
• Influência da Lua na hidrosfera (marés)	(CVEL.EF04CI13) Identificar a influência da Lua na hidrosfera, exemplo nas marés.
• Eclipse solar e lunar	(CVEL.EF04CI14) Conhecer o eclipse solar e lunar, relacionando esse fenômeno com a posição relativa da Terra, da Lua e do Sol.
Desenvolvimento da astronomia: • Satélites artificiais • Instrumentos de visualização para observação à distância	(CVEL.EF04CI15) Relacionar os estudos da astronomia e a evolução dos seus instrumentos tecnológicos (satélites artificiais, luneta, telescópio).

EIXO: MATÉRIA E ENERGIA	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Água, solo e ar: - Biosfera (solo, água e ar) - Ciclo da água na biosfera e sua importância no meio ambiente	(CVEL.EF04CI16) Reconhecer a biosfera como a parte da Terra que existe vida. (CVEL.EF04CI17) Compreender a biosfera como a relação de interdependência entre o Sol, a água, o solo, o ar e os seres vivos.
Impactos do uso do solo, da água e do ar – poluição e contaminação	(CVEL.EF04CI18) Reconhecer que o ser humano interfere no ambiente para suprir suas necessidades, investigando as questões locais como: agro-indústria, agricultura familiar, urbanização, e outras.
Composição do ar: nitrogênio, oxigênio, gás carbônico e outros gases, vapor d'água e poluentes	(CVEL.EF04CI19) Compreender que o ar é uma mistura formada por diferentes componentes e relacionar com a existência de vida na Terra.
Propriedades do ar: ocupa lugar no espaço e tem massa	(CVEL.EF04CI20) Experimentar que o ar tem massa e ocupa lugar no espaço, assim como a água e o solo.
Recursos energéticos	(CVEL.EF04CI21) Reconhecer os recursos energéticos utilizados pelo ser humano e suas implicações no meio ambiente.
Misturas: Do cotidiano: sólidas, líquidas e gasosas	(CVEL.EF04CI22) Reconhecer o que é mistura: sólida (bolo, pão); líquida (água potável, perfume, suco) e gasosa (ar atmosférico, gás de cozinha). (CVEL.EF04CI23) Conhecer misturas homogêneas e heterogêneas. (PR.EF04CI01.a.4.09) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis (por exemplo: solubilidade de seus componentes), reconhecendo sua composição.
Transformações da matéria: Reversíveis e irreversíveis	(EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade). (EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).

EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Seres vivos no ambiente: • Cadeia alimentar: produtor, consumidor e decompositor	(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.
• Fluxo de energia – seres bióticos e abióticos	(EF04CI05) Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.
• Formação do corpo: órgãos, tecidos e células - conceitos e função	(CVEL.EF04CI24) Reconhecer que o corpo humano é formado por unidades celulares e que essas se agrupam de acordo com a forma e funções semelhantes e que unidas formam o tecido, os quais se unem formando os órgãos e o conjunto desses formam o sistema.
• Sistemas funcionais do corpo humano: esquelético e muscular	(CVEL.EF04CI25) Reconhecer a importância da estrutura óssea e muscular na sustentação, na proteção dos órgãos e no movimento do corpo humano. (CVEL.EF04CI26) Conhecer os cuidados relacionados aos sistemas esquelético e muscular (uso do capacete, cinto de segurança).
Origem da vida: • Conceitos básicos	(CVEL.EF04CI27) Conhecer as teorias científicas da origem da vida (abiogênese e biogênese).
Microrganismos: • Conceitos básicos de bactérias, vírus, fungos, protozoários e algas	(CVEL.EF04CI28) Reconhecer os microrganismos como seres vivos presentes no meio ambiente, exercendo influência na vida do ser humano.
• Relação dos microrganismos com o meio ambiente	(EF04CI06) Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.
• Relação dos microrganismos na produção de alimentos	(PR.EF04CI07.a.4.12) Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros, percebendo as relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Doenças: • Relacionadas à poluição/contaminação do ar (bronquite, pneumonia, asma, alergias e outras) • Relacionadas ao solo (verminose – transmissão, tratamento e prevenção) • Relacionadas à água (desidratação, verminoses e outras)	(EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas. (CVEL.EF04CI29) Conhecer as doenças relacionadas à poluição/contaminação do ar e da água.
Prevenção de doenças: • Postura e exercícios físicos	(CVEL.EF04CI30) Compreender que a má postura pode acarretar deformação na curvatura normal da coluna, dores musculares, fadiga, problemas respiratórios e irritabilidade. (CVEL.EF04CI31) Identificar que a prática de exercícios físicos (caminhada, futebol, natação, etc.) favorece a manutenção de uma vida saudável.
• Vacinas	(CVEL.EF04CI32) Entender a importância da imunização, por meio das vacinas, para a proteção do organismo.
• Plantas medicinais • Uso de medicamentos e automedicação	(CVEL.EF04CI33) Reconhecer a importância do uso correto de medicamentos: sintéticos (alopáticos), produzidos a partir de plantas medicinais (fitoterápicos), e o uso direto de plantas medicinais, bem como o perigo da automedicação.

5º ANO

EIXO: TERRA E UNIVERSO

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Instrumentos óticos e desenvolvimento da astronomia: Evolução dos instrumentos de pesquisa	(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação a distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas e microscópios) ou para registros de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos, associando-os aos tipos de informações que coletam.
Noções básicas de geocentrismo e heliocentrismo	(CVEL.EF05CI01) Conhecer os modelos geocêntrico e heliocêntrico.
Desenvolvimento da astronomia e da astronáutica: - Satélites artificiais, sondas, foguete, estação espacial - Aspectos históricos de exploração espacial	(CVEL.EF05CI02) Reconhecer no desenvolvimento da Astronomia e da Astronáutica os impactos históricos da exploração espacial e os instrumentos tecnológicos desenvolvidos até hoje.
Universo: componentes básicos - Galáxias - Constelações - Sistema solar	(CVEL.EF05CI03) Identificar os componentes básicos do universo, relacionando-os: galáxia, constelações, sistema solar e seus componentes. (EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis durante a noite.
Sol Referencial de orientação: pontos cardeais, colaterais e subcolaterais	(CVEL.EF05CI04) Identificar o Sol como referencial de orientação, para definir os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais.
Espectro solar (composição da luz, irradiação ultravioleta, luz visível e infravermelho)	(CVEL.EF05CI05) Compreender a composição da luz, irradiação ultravioleta, luz visível e infravermelha.
Eclipse solar	(CVEL.EF05CI06) Reconhecer o eclipse solar, relacionando esse fenômeno com a posição relativa da Terra, da Lua e do Sol.
Planeta Terra: Movimento de rotação – dia e noite	(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas do céu ao movimento de rotação da Terra.

• Movimento de translação – estações do ano - solstício e equinócio	(CVEL.EF05CI07) Relacionar os movimentos de rotação, translação e com as estações do ano (solstício e equinócio).
• Força gravitacional	(CVEL.EF05CI08) Relatar a influência da força gravitacional da Terra sobre os corpos
Lua: • Fases da Lua e movimentos	(EF05CI12) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de pelo menos dois meses.
• Eclipse lunar	(CVEL.EF05CI09) Reconhecer o eclipse lunar, relacionando esse fenômeno com a posição relativa da Terra, da Lua e do Sol.

EIXO: MATÉRIA E ENERGIA	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Fontes de produção de energia e seus impactos no ambiente: • Fogo (primeira fonte dominada pelo ser humano) • Solar • Nuclear • Hidráulica • Eólica • Biomassa	(PR.EF05CI.n.5.11) Investigar sobre as diferentes fontes de produção de energia, argumentando sobre os possíveis impactos no ambiente. (PR.EF05CI.n.5.12) Reconhecer as vantagens e desvantagens no uso das tecnologias na produção de energia, percebendo a necessidade de minimizar os prejuízos que podem causar (por exemplo: poluição), como também seus benefícios para o planeta (por exemplo: energias renováveis).
Meio ambiente e transformações: • Alterações do ciclo hidrológico	(EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).
• Importância da cobertura vegetal (solo, água e ar)	(EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.
• Aquecimento global, camada de ozônio, chuva ácida • Mudanças climáticas – desmatamento (furacões, tufões, maremotos)	(CVEL.EF05CI10) Identificar os agentes, causas e consequências no ecossistema: da destruição da camada de ozônio, do aquecimento global e das mudanças climáticas associando-os à ação humana sobre o meio ambiente.

Saneamento básico: • Destino apropriado de resíduos e suas implicações • Aterros sanitários (implicações ambientais e sociais) • Tratamento de esgoto, de água e distribuição	(EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana. (CVEL.EF05CI11) Reconhecer a importância do saneamento básico: coleta de lixo, tratamento de água, rede coletora e tratamento de esgoto para manter a saúde humana e a preservação do meio ambiente.
Propriedades físicas da matéria: • Noções de densidade • Noções de condutibilidade térmica e elétrica • Noções de forças magnéticas • Noções de solubilidade • Noções de dureza e elasticidade dos materiais	(EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais, como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.
Ecossistema: • Condições básicas de vida	(PR.EF05CI05.d.5.20) Reconhecer ações que possibilitem atender às necessidades atuais da sociedade, sem comprometer o futuro das próximas gerações (por exemplo: consumo consciente, redução do desperdício, preservação do patrimônio natural e cultural da cidade onde vive, destinação adequada dos resíduos, entre outros).
Recursos hídricos: • Consequências da exploração • Escassez da água potável • Exploração dos aquíferos (Guarani)	(EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.

EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Saúde: Sol e saúde	(CVEL.EF05CI12) Compreender a importância do Sol para a saúde humana (produção de vitamina D) e as formas de evitar seus efeitos malignos (queimaduras, insolação, câncer de pele).
Vida: - Conceitos básicos da origem - Conceitos básicos da evolução das espécies	(CVEL.EF05CI13) Conhecer a teoria científica da origem da vida no planeta Terra e da evolução das espécies (Teoria de Darwin).
Organização dos seres vivos – unicelulares e pluricelulares: - Conceito de célula - Diferenças entre células animais e vegetais	(CVEL.EF05CI14) Reconhecer a célula como unidade básica dos seres vivos, identificando suas principais estruturas, a partir de representações (desenhos, esquemas, maquetes e outras). (CVEL.EF05CI15) Conhecer a diferença, a partir de observação, entre a célula animal e vegetal (membrana celulósica, clorofila, entre outros).
Seres vivos unicelulares e pluricelulares	(CVEL.EF05CI16) Perceber a organização dos seres vivos unicelulares, pluricelulares, suas diferenças e as relações destes com o ambiente.
Integração entre a estrutura e funcionamento dos sistemas do corpo humano: Células – tecidos – órgãos – sistemas e organismo	(CVEL.EF05CI17) Reconhecer os níveis de organização do corpo humano (célula, tecido, órgão e sistema), identificando as funções dos principais órgãos que caracterizam os sistemas. (CVEL.EF05CI18) Entender o corpo humano como um todo integrado, organizado e constituído por um conjunto de sistemas com funções específicas que se relacionam entre si.

• Sistema respiratório: • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Cuidados e prevenção de doenças	(CVEL.EF05CI19) Conhecer a principal função do sistema respiratório no corpo humano: proporcionar as trocas gasosas (entrada no organismo de ar rico em oxigênio e saída de ar rico em gás carbônico). (CVEL.EF05CI20) Conhecer os principais órgãos do sistema respiratório. (EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas. (CVEL.EF05CI21) Nomear as principais doenças do sistema respiratório como: pneumonia, renite, bronquite, entre outras. (CVEL.EF05CI22) Compreender a importância de ambientes limpos e arejados na prevenção de doenças.
• Sistema digestório: • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Hábitos alimentares e prevenção de doenças	(CVEL.EF05CI23) Conhecer a principal função do sistema digestório no corpo humano: digerir os alimentos para que os mesmos possam ser absorvidos pelas células. (CVEL.EF05CI24) Conhecer os principais órgãos do sistema digestório. (EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas. (CVEL.EF05CI25) Relacionar bons hábitos alimentares com o bom funcionamento do sistema digestório, como consumo de líquidos, mastigar bem os alimentos, ingerir fibras, entre outros.
• Sistema excretor: • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Cuidados e prevenção de doenças	(CVEL.EF05CI26) Conhecer a principal função do sistema excretor no corpo humano: eliminar substâncias produzidas pelo corpo humano e que são nocivas a ele. (CVEL.EF05CI27) Conhecer os principais órgãos do sistema excretor. (CVEL.EF05CI28) Compreender a importância de hidratação constante do corpo para a eliminação de substâncias nocivas ao organismo (uréia).
• Sistema circulatório: • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Cuidados e prevenção de doenças	(CVEL.EF05CI29) Conhecer a principal função do sistema circulatório no corpo humano: transporte de substâncias para cada célula do corpo. (CVEL.EF05CI30) Conhecer os principais órgãos do sistema circulatório. (EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos. (CVEL.EF05CI31) Conhecer a importância de alimentação saudável e exercícios físicos para a prevenção de doenças como: infarto e pressão alta.

• Sistemas muscular e ósseo: • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Principais doenças e distúrbios	(CVEL.EF05CI32) Conhecer a principal função do sistema muscular no corpo humano: movimentação do esqueleto e sustentação do corpo. (CVEL.EF05CI33) Conhecer a principal função do sistema ósseo no corpo humano: estrutura de sustentação e proteção de alguns órgãos. (CVEL.EF05CI34) Conhecer os principais órgãos dos sistemas muscular e ósseo. (CVEL.EF05CI35) Compreender a relação entre o sistema ósseo e muscular para que aconteça o movimento. (CVEL.EF05CI36) Conhecer a importância da boa postura ao sentar, ao caminhar, para a saúde dos sistemas muscular e ósseo. (CVEL.EF05CI37) Compreender a importância da escolha e uso adequado de calçados, mochila, capacete, cinto de segurança, para evitar traumas no sistema muscular e ósseo.
• Sistema imunológico: • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Principais doenças	(CVEL.EF05CI38) Conhecer a principal função do sistema imunológico no corpo humano: proteção do organismo. (CVEL.EF05CI39) Conhecer os principais órgãos do sistema imunológico. (CVEL.EF05CI40) Conhecer algumas doenças que afetam o sistema imunológico. (CVEL.EF05CI41) Compreender os princípios básicos da ação das vacinas no sistema imunológico.
• Sistema reprodutor: • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Principais doenças: conceitos básicos e prevenção • Respeito com o seu corpo e com o do outro • Gravidez na adolescência	(CVEL.EF05CI42) Conhecer a principal função do sistema reprodutor no corpo humano: manutenção da espécie. (CVEL.EF05CI43) Conhecer os principais órgãos do sistema reprodutor. (CVEL.EF05CI44) Compreender a importância do cuidado e respeito com seu corpo e com o do outro. (CVEL.EF05CI45) Conhecer algumas doenças e infecções do sistema reprodutor, bem como as formas de prevenção. (CVEL.EF05CI46) Valorizar a importância de um planejamento de vida no processo de desenvolvimento do ser humano, prevenindo a gravidez não intencional na adolescência.

• Sistema endócrino: • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Principais doenças e distúrbios	(CVEL.EF05CI47) Conhecer a principal função do sistema endócrino no corpo humano: produção de hormônios. (CVEL.EF05CI48) Conhecer os principais órgãos do sistema endócrino. (CVEL.EF05CI49) Conhecer a importância de alguns hormônios para o seu corpo, como: Adrenalina – alerta em situações de perigo; Insulina – controle de açúcar (glicose) no sangue; Testosterona/ Progesterona – responsáveis por mudanças nas características masculina e feminina no processo de crescimento. (CVEL.EF05CI50) Conhecer algumas doenças do sistema endócrino como: hipertireoidismo, hipotireoidismo, diabetes, entre outras. (CVEL.EF05CI51) Relacionar o sistema endócrino a problemas como: baixa estatura em crianças, distúrbios da puberdade e da função reprodutiva.
• Sistema nervoso: • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Principais doenças	(CVEL.EF05CI52) Conhecer a principal função do sistema nervoso no corpo humano: controle do funcionamento do corpo humano, integrando todos os sistemas. (CVEL.EF05CI53) Conhecer os principais órgãos do sistema nervoso. (CVEL.EF05CI54) Reconhecer a importância de hábitos como: tempo adequado de descanso/ sono, alimentação saudável, atividade física e lazer. (CVEL.EF05CI55) Conhecer as principais doenças do sistema nervoso como: Parkinson, Acidente Vascular Cerebral (AVC), Alzheimer, entre outras.
Drogas – prevenção: • Tabagismo • Álcool e outras	(CVEL.EF05CI56) Definir drogas lícitas e ilícitas, suas consequências e formas de prevenção.
Nutrição: • Proteínas, carboidratos, gorduras, fibras, vitaminas e sais minerais – pirâmide alimentar	(PR.EF05CI08.a.5.05) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo, relacionando a importância da educação alimentar e nutricional.
• Consumo de alimentos: industrializados (validade, embalagens, reciclagem, aditivos alimentares)	(CVEL.EF05CI57) Reconhecer o uso e o consumo adequado dos produtos industrializados, bem como o seu armazenamento.
• Higiene dos alimentos	(CVEL.EF05CI58) Reconhecer formas adequadas de higiene no preparo e consumo dos alimentos.
• Produtos transgênicos, orgânicos e convencionais	(CVEL.EF05CI59) Conhecer a diferença entre alimentos transgênicos, orgânicos e convencionais.

• Distúrbios nutricionais: obesidade, bulimia, subnutrição e anorexia	(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).
Biodiversidade na região: • Conceito de biodiversidade	(CVEL.EF05CI60) Conceituar a biodiversidade.
• Exploração e desequilíbrio dos ecossistemas • Consequência da redução da biodiversidade – extinção de espécies	(CVEL.EF05CI61) Identificar ambientes transformados pela ação humana e nomear ações de degradação (desmatamento, queimadas, poluição, extinção de espécies, desperdício de água e de outros recursos naturais), conhecendo suas consequências. (CVEL.EF05CI62) Compreender e valorizar a biodiversidade como fator importante para o equilíbrio do ambiente, estabelecendo relações com os ecossistemas locais. (CVEL.EF05CI63) Reconhecer as causas e consequências da redução da biodiversidade no Município, região e Estado.
• Leis de proteção ambiental	(CVEL.EF05CI64) Reconhecer a importância do cumprimento da legislação ambiental para evitar crimes de degradação ambiental. (CVEL.EF05CI65) Identificar e compreender a importância do trabalho dos órgãos fiscalizadores na questão ambiental.

Avaliação

Para definir o que avaliar no componente curricular Ciências, é necessário fazer uma retomada do objetivo principal dos processos de ensino e de aprendizagem, que é permitir ao aluno compreender a realidade em que está inserido, por meio da superação dos conceitos cotidianos pelo conhecimento científico, não bastando somente, nesse processo, repetir conceitos sem a devida apropriação. Deve-se visar à apreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos da Ciência, fundamentados teórica e metodologicamente neste currículo, de modo que seja uma apropriação crítica e reflexiva dos conteúdos historicamente produzidos durante o processo de humanização da natureza e do próprio sujeito. Deve-se compreender que ser crítico é saber argumentar sobre determinado assunto, estabelecendo julgamento positivo ou negativo sobre o tema. Essa argumentação, diferentemente daquela que ocorre em outros espaços, na escola, deve ser pautada no conhecimento trabalhado no componente curricular, não sendo sinônimo de mera opinião pessoal sobre o assunto.

Nesse sentido, a avaliação deve ser compreendida como um recurso útil e necessário, que visa subsidiar o professor na elaboração e na implementação do trabalho pedagógico, detectando o nível de apropriação alcançado pelos alunos. Deve ser entendida em concordância com os pressupostos deste currículo, que entende a avaliação como um princípio diagnóstico e processual, sendo cumulativa, contínua e formadora, tendo como parâmetro os objetivos de aprendizagem propostos para este componente curricular. Para que isso ocorra, além de diagnosticar, deve-se intervir no processo, redimensionando-o, se necessário. Em outras palavras, investir na reapresentação do conteúdo por meio de outro encaminhamento metodológico para garantir diferentes possibilidades no processo de aprendizagem do aluno.

O ato de avaliar não é estático, mas sim dinâmico, pautado em um processo de reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica, pois “[...] enquanto se ensina se avalia, ou, enquanto se avalia se ensina” (LUCKESI, 2005, p. 34).

Sendo diagnóstica, a avaliação busca verificar se os objetivos, os encaminhamentos e os conteúdos planejados foram adequados. Para tanto, carece de instrumentos avaliativos, tais como: manipulações, relatos orais e escritos, representações por meio de desenhos produzidos a partir de uma aula desenvolvida, atividades experimentais, reportagens, leituras, visitas, construção de pequenos instrumentos como terrários, aquários, coleta de materiais, investigação de situações-problema fundamentados nos conteúdos, dentre outros. A avaliação, sendo também processual, deve ocorrer em ocasiões diversas, por exemplo, após o ensino de um conteúdo, retomar por meio de um jogo e/ou experimento, e, nesse momento, observar a apropriação do conteúdo explorado. Podem ser produções de textos, cartazes, frases, montagens com recortes, maquetes, relatórios, arquivos digitais, dentre outros.

Portanto, a compreensão dos processos avaliativos deve ter como propósito servir e subsidiar decisões em busca de melhor qualidade dos resultados. A avaliação, no componente curricular Ciências, não pode se caracterizar apenas como uma exigência do professor quanto a uma devolução mecânica do conteúdo que foi ensinado. Deve ser vista como um processo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade pelos alunos, ou seja, o nível de apropriação dos conceitos numa totalidade de relações entre fatores bióticos e abióticos que

compõem o planeta e o Universo, e a ação do ser humano com eles, ou seja, as relações compreendidas entre homem-homem e homem-natureza.

Na verificação da apropriação dessas relações, devem ser avaliados o que é essencial e o que foi definido nos objetivos elencados no currículo e no planejamento do professor. Ademais, como parâmetro de avaliação, cada conteúdo curricular está organizado junto aos objetivos a serem alcançados, os quais orientam e definem os recursos e encaminhamentos metodológicos mais adequados para a apreensão do conhecimento almejado.

Referências

AZEVEDO, R. O. M. **Ensino de ciências e formação de professores:** diagnóstico, análise e proposta. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 2011.

BIANCHI, V. L. T. **A motivação de professores para o uso do laboratório de ciências no ensino de biologia.** Dissertação (Mestrado em Educação para as Ciências e a Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Diário Oficial da União. Seção 1. 27 dez. 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9605-12-fevereiro-1998-365397-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-002-2012-06-15.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum:** versão final. Secretaria da Educação Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Carta Da Terra.** 1992. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/folder_carta_da_terra.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/informma/item/8068-tratado-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-para-sociedades-sustent%C3%A1veis-e-responsabilidade-global.html>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PÉREZ, D. **Formação de educadores de ciência:** tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1993.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CHASSOT, A. **Catalisando transformações na educação.** Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade** [online], Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200004&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 28 nov. 2018.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

FORESTI, M. C. P. P. Reflexões em torno de currículo: a formação do educador de ciências. In: D'ANTO-LA, A. (Org.) Supervisão e currículo: rumo a uma visão humanística. São Paulo: Pioneira, p. 83-94, 1983.

FRACALANZA, H. et al. **O Ensino de Ciências no 1º grau.** São Paulo: Atual, 1986.

KATZ, C.; COGGIOLA, Osvaldo. **O enfoque marxista da mudança tecnológica:** neoliberalismo ou crise no capital? São Paulo: Xamã, 1996.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de ciências no 1º grau.** São Paulo: Atual, 1987.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **Em Perspectiva.** [online]. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K., ENGELS, F. Textos. *In:* **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** São Paulo: Edições Sociais, 1977. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_09.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MARX, K. **O capital.** Processo de trabalho e Processo de Produção de Mais Valia. v.1, parte III, capítulo VII, Seção 1. 2003. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol-1cap07.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MOURA, M. O. de et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba: PUC – PR, v.10, n.29, p. 205-229, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3094/3022>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Brasília: UNESCO, 2015. Traduzido pelo Centro de Informações das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Ciências. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PARANÁ. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2010.

PARANÁ. Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013. **Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências.** Diário Oficial. Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.doaction=exibir&codAto=85172&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** 27. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

RONAN, C. A. **A História Ilustrada da Ciência.** São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

SGARIONI, P. D. M. **O processo de seleção do livro didático de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cascavel, PR, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Autores Associados, 1992.

TIGNANELLI, H. L. Sobre o ensino de astronomia no ensino fundamental. *In:* WEISMANN, H. **Didática das Ciências Naturais:** contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Histórico

No decorrer da história, o homem transformou tanto a natureza como a si próprio para assegurar sua sobrevivência, produzindo bens materiais e intelectuais que permitiram a satisfação de suas necessidades humanas. Isso significa que, ao mesmo tempo em que agiu sobre o meio, estabeleceu relações sociais, e nesse movimento desenvolveu o pensamento e a produção de conhecimento. À medida que as novas gerações apropriam-se do conhecimento das gerações anteriores, têm condições de compreender e de modificar a realidade em que estão inseridas por meio da ação gerada pela reflexão. Assim, nesse movimento de ação, reflexão e nova ação são produzidos outros conhecimentos que alteram a própria realidade (CASCAVEL, 2008).

Ao discorrer sobre esse processo, Frigotto (1991) assevera que

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

Desenvolver o conhecimento crítico para subsidiar uma práxis transformadora da realidade é o intuito geral da educação no município de Cascavel e em todos os componentes curriculares, inclusive o da Educação Física, na qual os conhecimentos acerca da Cultura Corporal e das suas diferentes manifestações, construídas por meio das relações históricas e culturais com o corpo e com o movimento, podem ajudar os sujeitos a compreenderem e agirem sobre o mundo em que vivem.

De acordo com Marinho (1971), as primeiras relações do ser humano com o corpo e com o movimento aconteceram na pré-história, baseadas nas necessidades de sobreviver, de se defender ou de conquistar territórios, relações essas que continuaram em outras épocas históricas. Na antiguidade, o movimento foi utilizado para fins específicos nas diferentes civilizações: na Índia, se praticava a Yoga e técnicas de respiração; na China e no Japão, praticavam-se as lutas; no Egito, o foco era o treinamento de soldados; na Grécia e em Roma, a estética e o culto ao corpo eram muito enaltecidos e faziam parte da educação dessa população (CASTELLANI FILHO, 1994). Já na Idade Contemporânea, com o desenvolvimento da produção industrial, a atividade física teve como principal função fortalecer, preparar ou compensar o uso do corpo para atender às necessidades do mercado de trabalho (BETTI, 1991).

No contexto brasileiro, a Educação Física como conteúdo escolar surgiu na época do Império nas instituições militares. Em 1851, com a reforma Couto Ferraz, começou a ser desenvolvida na escola, inicialmente denominada de Ginástica (RAMOS, 1982). Entre 1880

e 1882, houve reformas educacionais que promulgaram decretos que tornaram a Educação Física disciplina escolar obrigatória, mas foi somente em 1996 que passou a estar no mesmo patamar de qualquer outra disciplina do currículo escolar e ser reconhecida como área específica de conhecimento, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Inicialmente, a Educação Física foi chamada de higienista e era compreendida como uma atividade exclusivamente prática, pois buscava promover, por meio de exercícios físicos, a saúde e os hábitos de higiene na população para evitar a propagação de doenças. Além dessa abordagem, existia a Educação Física militarista, desenvolvida no exército, que pretendia desenvolver o homem forte para representar a grandeza da nação (MARINHO, 1971). Nessas abordagens, as aulas eram desenvolvidas por instrutores formados pelas instituições militares e centravam-se no desenvolvimento da aptidão física dos alunos a partir dos princípios do treinamento físico, sendo a ginástica e os exercícios calistênicos¹ os principais meios usados para atingir os propósitos de melhorar a força e o condicionamento físico (SOARES et al., 1992). Em contraposição às abordagens higienista e militarista, surgiu a abordagem pedagógica, que concebia a Educação Física em seu caráter pedagógico e como forma de colaborar na educação integral do ser humano, tornando-a mais presente na escola, a partir de atividades como desfiles, apresentações artísticas e datas comemorativas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2002).

No entanto, entre os anos de 1964 a 1985, com a implantação da ditadura militar em território nacional e o interesse em desenvolver o espírito nacionalista na população, a ênfase da Educação Física passou a ser o ensino do esporte, surgindo assim a abordagem tecnicista (BETTI, 1991). O foco dessa abordagem era o desenvolvimento do espírito competitivo, por isso, as aulas se caracterizavam em sessões de treinamento esportivo voltadas ao ensino da técnica e à seleção de alunos para montar equipes e participar de competições (DAOLIO, 1998; GORINI; SOUZA, 2007).

Em decorrência do alto nível de exigência física e técnica das aulas, a abordagem tecnicista gerava exclusão dos alunos que não apresentavam desempenho condizente aos critérios previamente estabelecidos, privilegiando aqueles que alcançavam índices elevados nos testes físicos e na execução técnica dos movimentos.

Com o intuito de modificar esse cenário, surgiram outras propostas indicando que a área deveria se preocupar com desenvolvimento do aluno e não apenas com seu desempenho, entre elas a psicomotricidade, alicerçada na educação psicomotora de Le Boulch (1992), e a abordagem desenvolvimentista, embasada nas teorias do desenvolvimento e aprendizagem motora difundidas por Gallahue (2013). Para promover a aprendizagem motora e colaborar com o processo de desenvolvimento motor, havia a necessidade de adequar as atividades realizadas em aula à idade dos alunos, à fase de desenvolvimento motor em que se encontravam e às condições individuais de aprendizagem, obedecendo a uma ordem hierárquica de complexidade dos conteúdos (DARIDO; RANGEL, 2005).

De maneira geral, percebe-se que os diferentes contextos políticos, sociais,

1 Calistênicos: referem-se ao conjunto de exercícios realizados apenas com a força corporal, sem a utilização de aparelhos com peso, objetivando o corpo forte e ágil.

econômicos e culturais influenciaram as concepções sobre o objeto de estudo da Educação Física, resultando em práticas com características diferenciadas em cada período histórico, configuradas como abordagens pedagógicas que retrataram as concepções e os paradigmas vigentes na época em que se desenvolveram.

De acordo com Daolio (1998), especialmente no período em que houve o fim do regime militar e o início da redemocratização do Brasil, intensificaram-se as reflexões e críticas relativas ao ensino tecnicista, resultando em uma crise de identidade na Educação Física, que gerou intensos debates sobre a área.

Em decorrência disso, surgiram propostas como a abordagem construtivista, idealizada por João Batista Freire (2006), com o propósito de contribuir com o processo educativo de forma integralizada, propondo o uso dos jogos, do brincar, da resolução de problemas e da interação com os outros, com os objetos e com o espaço. Outra proposta foi a de Betti (1991), denominada abordagem sistêmica, a qual ressaltava a necessidade de a Educação Física ampliar a compreensão do aluno sobre o corpo e o movimento, oportunizando vivências além do esporte, como as atividades rítmicas e de expressão, o jogo, a dança e a ginástica nas aulas.

O processo de reconstrução interna e de ressignificação da Educação Física, tanto epistemológica quanto pedagógica, intensificou-se com o surgimento das pedagogias alicerçadas na perspectiva Histórico-Crítica e no Materialismo Histórico Dialético, gerando mudanças de paradigmas e novas proposições para a área (CALDERÓN; BORGES, 2013).

Nesse panorama, surgem as abordagens críticas da Educação Física, entre elas a crítico-emancipatória e a crítico-superadora. A abordagem crítico-emancipatória, proposta por Kunz (1994), baseava-se no ensino do esporte, mas voltado à libertação de falsas ilusões, de interesses e de desejos, criados e construídos nos alunos por meio de uma visão de mundo mercantilista. Essa abordagem ressaltava a necessidade de a Educação Física colaborar na promoção da autonomia e da emancipação dos seres humanos. Dessa forma, o ensino deveria oportunizar a compreensão do mundo mediante o movimento, pela ação e pela comunicação, a partir de situações problemas que envolvessem a reflexão (DARIDO, 2005).

A abordagem crítico-superadora foi proposta por um grupo de professores, liderados por Soares et al. (1992), fundamentada no Marxismo e no Materialismo Histórico-Dialético, assim como na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, para compreender e refletir sobre as relações de poder existentes na sociedade e nos meios de produção, contextualizando historicamente o conhecimento e relacionando-as aos principais problemas sociais e políticos vividos pelo sujeito.

No caso específico da Educação Física, os conhecimentos desse campo dizem respeito às manifestações das práticas corporais que compõem a Cultura Corporal. O ensino desses conhecimentos busca contribuir para que o aluno se torne um elemento ativo, capaz de compreender a vinculação entre o modo de produção existente e as práticas corporais valorizadas ou desvalorizadas quando passam a ser consideradas mercadorias. Tal compreensão permite aos alunos perceber a contribuição e o valor das práticas corporais em seu potencial de desenvolvimento integral do ser humano (SOARES et al., 1992).

Concepção do Componente Curricular

Na atual configuração escolar, a Educação Física se apresenta como um componente curricular que tem como *objeto de estudo* a Cultura Corporal, entendida como um conjunto de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade por meio de sua relação com o corpo e com o movimento, que merece ser preservado e transmitido às novas gerações em forma de saber escolar (PARANÁ, 2018).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se constitui o documento educacional mais atual no território brasileiro, a Educação Física “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, 2018, p. 211).

Não se trata, porém, de uma simples transmissão da técnica presente nas práticas corporais, que se manifestam por brincadeiras e jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e atividades de aventura, mas envolve também estimular o acesso e a reflexão ao acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal. Cabe completar que essas possibilidades expressivas não se restringem apenas às diferenças entre grupos sociais, mas também às desigualdades próprias de uma sociedade de classes, em que se têm maior ou menor acesso a algumas práticas, bem como ao conhecimento sobre elas, a depender da classe social da qual se faz parte (SOARES et al., 2012).

Soares et al. (2012) ressaltam ainda que a escola pública atua com membros da classe trabalhadora e tem por compromisso o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, a Educação Física no contexto escolar não deve se limitar à reprodução das práticas corporais presentes no cotidiano, mas, ao trazê-las para o interior da escola, tomá-las como objetos de estudo. Além disso, entende ser seu compromisso, ampliar o repertório cultural dos alunos possibilitando o acesso a outras práticas corporais.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino da Educação Física visa a garantir ao aluno a possibilidade de ter acesso e vivenciar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e culturalmente desenvolvidos pelos diversos grupos humanos relativos às práticas corporais, para compreender e transformar a realidade que está inserido, ao mesmo tempo em que aprimora as capacidades e as habilidades físicas, motoras e coordenativas.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel foi produzido e

fundamentado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, e tem como princípio orientador promover o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para uma melhor aprendizagem, criando, desde a primeira infância, o sentimento de pertencimento, de coletividade, de socialização, de respeito, de limites e de regras.

Diante disso, percebe-se a necessidade de que a Educação Física esteja em sintonia com os rumos pretendidos pela educação municipal e desenvolva a sua prática pedagógica com base nos mesmos pressupostos teórico-metodológicos. Assim, compreende-se que a abordagem crítico-superadora é a mais adequada, tendo em vista a fundamentação teórico-metodológica geral já exposta nas páginas iniciais deste documento. Por isso, ela será utilizada como referência para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A abordagem pedagógica crítico-superadora pauta-se na perspectiva dialética, histórica e materialista, e entende a ação pedagógica como uma atividade fundamentalmente social e intencional, centrada na reflexão, na compreensão e na transformação da realidade mediada pela apropriação e pela reelaboração do saber científico (SOARES et al., 2012).

Nessa perspectiva, o trabalho com as práticas corporais e o movimento na Educação Física deve sempre ser contextualizado historicamente, abordando a origem e os aspectos relacionados à sua evolução no decorrer do tempo. Ao analisar e compreender as manifestações das práticas corporais, por meio da reflexão e da ação, o aluno se torna capaz de compreender e interagir com o meio em que está inserido, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua corporeidade e a sua identidade.

Para tanto, as experiências sensoriais vividas pelos alunos devem ser pautadas na problematização de sua relevância social, ultrapassando o caráter apenas recreativo das aulas e a reprodução mecanicista ou tecnicista do movimento (DARIDO, 2012). Dessa maneira, ressalta-se que a realização de atividades sem cunho educativo, que somente exercem a função de divertir ou acalmar os alunos, ou o foco apenas na aprendizagem e na reprodução de técnicas padronizadas, visando à formação de atletas para atuar no esporte de competição e alto rendimento, não atendem aos propósitos da abordagem crítico-superadora e restringem a compreensão do movimento humano ao aspecto biológico, técnico e individual.

Em contrapartida, as proposições para a Educação Física presentes neste documento indicam a ampliação do conceito de movimento como possibilidade de ação e de comunicação do ser humano com o mundo. Nesse sentido, adaptar as práticas ou vivências à realidade dos alunos e associá-las à sua vida cotidiana tornam as aprendizagens mais significativas e permitem que eles as ressignifiquem à medida que sentirem necessidade.

Sendo assim, é preciso tornar a aula de Educação Física um espaço aberto a discussões e reflexões, iniciando e/ou finalizando com uma roda, em que o professor explica sucintamente sobre a temática a qual será abordada ao passo que estimula o engajamento dos alunos nas atividades e, ao final, promova o debate sobre as vivências realizadas. No decorrer da aula, é possível propor situações problemas ou desafios e abrir espaço para perguntas e sugestões de modificação ou variação das atividades ou das regras dos jogos com o intuito de torná-la interativa e reflexiva.

Alinhar as ações pedagógicas à abordagem crítico-superadora requer eleger a

inclusão de todos como princípio orientador da aula de Educação Física, possibilitando que as atividades e as interações sejam acessíveis, incluam e estimulem todos os alunos, independentemente de sua condição física ou motora. Portanto, cabe ao professor adequar ou adaptar as atividades e objetivos conforme as características específicas de cada turma e das condições individuais de execução dos alunos, que podem apresentar facilidades, dificuldades ou limitações.

Ademais, para garantir as condições adequadas de acesso e de vivência organizada dos conhecimentos da Cultura Corporal, o professor precisa organizar o trabalho educativo considerando uma ordem hierárquica de complexidade das atividades, iniciando do simples e seguindo para o complexo. É possível ainda utilizar o caráter lúdico e cooperativo nas atividades, possibilitando o acolhimento e a motivação para gerar o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, condição necessária para sua aprendizagem e desenvolvimento.

A compreensão da inserção dos conhecimentos relativos à Cultura Corporal e às suas manifestações na realidade social pode também ser aprimorada com iniciativas que diversifiquem as práticas no que diz respeito aos espaços, aos materiais e às atividades. A percepção da amplitude e da abrangência dos conteúdos da Educação Física e a sua possibilidade de inserção na vida cotidiana, nas atividades de lazer e relacionadas à saúde, podem ser desenvolvidas com o envolvimento da família e da comunidade nas atividades realizadas pela Educação Física, como palestras, eventos, campeonatos, festivais e gincanas, tarefas com os pais, pesquisas no entorno da escola, construção de materiais para as aulas (pipas, entre outros).

Considerando as indicações realizadas até aqui, fica claro que o professor de Educação Física é o elemento principal nos processos de ensino e de aprendizagem, visto que mediará as relações entre os alunos e os conhecimentos da Cultura Corporal, por meio de uma metodologia intencionalmente organizada. Ela inclui problematizações que possibilitem aos alunos a compreensão crítica da Cultura Corporal, por meio da apropriação dos conteúdos específicos da Educação Física para se tornar um praticante ativo e perceber as funções e benefícios das práticas corporais para o seu desenvolvimento, o bem-estar, a saúde e o lazer (BETTI; ZULIANI, 2002).

Nesse processo, o planejamento tem papel importante, pois materializa a intenção e a direção da ação pedagógica, as quais têm como função orientar a prática docente nas escolas. Ao definir os conteúdos e objetivos a serem alcançados, o professor deve ter claro quais ações são necessárias para efetivar essa intencionalidade, ou seja, qual metodologia adotar, quais passos, recursos, tempo, condições materiais e ambiente disponíveis para a realização da atividade de ensino. Da mesma forma, os objetivos almejados precisam ser claros, flexíveis e, principalmente, vinculados ao Projeto Político-Pedagógico da escola, coerentes com a concepção de homem, de sociedade e de educação e com os documentos norteadores da educação.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

Os conteúdos da Educação Física resultam das manifestações das práticas corporais e culturais produzidas em épocas e contextos diferenciados, entre eles as brincadeiras e os

jogos, os esportes, a dança, a ginástica, as lutas e as atividades corporais de aventura, que podem ser desenvolvidos em qualquer etapa e modalidade de ensino. No entanto, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser levados em consideração, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, que poderão orientar a organização do ensino desses conhecimentos.

Todo o contexto da cultura de movimento deve ser contemplado nos conteúdos desenvolvidos nas aulas, pois os diferentes saberes da Educação Física Escolar possibilitam compreender a cultura, ampliando as possibilidades dos alunos participarem e transformarem a realidade. Assim, para Dittrich et al. (2000),

[...] a Educação Física Escolar (para as séries iniciais do ensino fundamental) deve tratar a seleção e sistematização dos conteúdos, respaldada numa teoria consistente sobre o que vem a ser o conhecimento, e que apresente uma possibilidade de efetivação onde todos possam ver, com transparência, onde se quer chegar. (DITTRICH et al., 2000, p. 85).

Para que o aluno explore sua capacidade de movimento, experimente novas situações, compreenda o seu significado histórico-social, reflita sobre os seus códigos à medida que constrói a sua corporeidade, deve atuar sobre todas as manifestações e práticas corporais. Por essa razão, essas práticas são apresentadas no Referencial Curricular do Paraná como unidades temáticas e, neste documento, como eixos. Em torno desses eixos são definidos os conteúdos e os objetivos específicos de aprendizagem (PARANÁ, 2018).

Brincadeiras e Jogos

Nesse eixo são exploradas as atividades voluntárias dentro de um determinado limite de espaço e de tempo, caracterizadas pela criação e pela alteração de regras coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (BNCC, 2018).

Conforme argumentam Arce e Duarte (2006),

[...] a brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriação e objetivações realizadas pela criança. É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social. Portanto, ao brincar a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em suas personalidades. Brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos [...]. (ARCE; DUARTE, 2006, p. 40).

O jogo é o ponto de partida para se conhecer a forma de organização social de uma cultura, sendo fundamental para a aquisição da autonomia. Ele pode ser usado como meio de apropriação do conhecimento. Além disso, o jogo tem valor social, cultural e pedagógico, sendo que seu foco pedagógico principal são as regras flexíveis e a diversidade de materiais que estimulam o desenvolvimento da criatividade dos alunos (CASCAVEL, 2008).

Huizinga (1993) define o jogo desta maneira:

[...] uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 1993, p. 33).

Nesse sentido, o jogo é um elemento de mediação entre o aluno e a aprendizagem. Por meio dele, os alunos realizam trocas de experiências e aprendem o significado de mundo. O jogo não é uma atividade livre na qual qualquer coisa pode acontecer, mas uma atividade que apresenta uma finalidade e um resultado para ser atingido, contendo funções e normas sociais de conduta e ações do aluno no ato de jogar. Trata-se, portanto, de uma atividade social que permite interagir com o mundo (CASCAVEL, 2008). De acordo com Soares et al. (1992),

Quanto mais rígidas são as regras dos jogos, maior é a exigência de atenção da criança e de regulação da sua própria atividade, tornando o jogo tenso. Todavia, é fundamental o desenvolvimento das regras na escola, porque isso permite à criança a percepção da passagem do jogo para o trabalho. (SOARES et al., 1992, p. 69).

Conforme já listado no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Casca-vel no ano de 2008, os conteúdos a serem trabalhados em Brincadeiras e Jogos são:

Equilíbrio: é a noção de distribuição do peso do corpo em relação ao centro de gravidade, que pode ser trabalhada estática e dinamicamente. É a base de toda a coordenação dinâmica geral e também de toda a ação diferenciada dos membros superiores.

Lateralidade: é a predominância cerebral de um lado do corpo sobre o outro (direita ou esquerda), considerando o uso que se faz das mãos, dos pés e dos olhos, entre outros.

Lateralização: é a movimentação corporal em direção à direita ou à esquerda em um espaço a ser percorrido ou em relação a outro corpo.

Organização e orientação temporal: é situar-se e movimentar-se em um determinado tempo (passado, presente e futuro; e antes, agora e depois); o seu próprio tempo (ritmo próprio) e o tempo do outro.

Organização e orientação espacial: é a capacidade de situar-se, orientar-se e movimentar-se em um espaço, tendo como referência a própria pessoa.

Estruturação espaço-temporal: é a capacidade de se orientar e organizar em um referido espaço, considerando seu ritmo próprio e o tempo adequado aos movimentos inseridos neste espaço.

Coordenação motora ampla: é a capacidade de controle dos movimentos amplos de nosso corpo, permite a possibilidade de contrair e relaxar grupos musculares diferentes de uma forma independente, resultando em uma ação global mais eficiente.

Coordenação motora fina: é a capacidade de usar de forma eficiente e precisa os pequenos grupos musculares, produzindo assim movimentos delicados e específicos.

Coordenação viso-motora: é a visão que orienta a ação motora como um todo.

Coordenação óculo-manual: São os movimentos executados pelas mãos coordenados pela visão. Essa coordenação é essencial para a escrita.

Coordenação óculo-pedal: São os movimentos executados com os pés coordenados pela visão.

Ginástica

Para os antigos gregos, a ginástica significava a realização de exercícios físicos em geral (corridas, saltos, lutas etc.). Grande parte dos exercícios que hoje são conhecidos e praticados, especialmente o atletismo e as lutas, tem sua origem com a Ginástica. Neste Currículo, a Ginástica é um dos eixos da Educação Física e tem como objetivo principal possibilitar ao aluno o conhecimento do seu próprio corpo, explorar os seus limites e descobrir novas possibilidades de movimento.

De acordo com o Soares et al. (1992),

[...] pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem o uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral. (SOARES et al., 1992, p. 77).

A prática da ginástica envolve elementos como andar, saltar, correr, equilibrar, rolar, balançar, saltitar, entre outros, que permitem ao aluno desenvolver habilidades motoras, destreza, postura e equilíbrio, ampliando a sua consciência sobre si mesmo e sobre os movimentos que executa, dotados de significados/sentidos construídos culturalmente.

Há diferentes formas de manifestação da ginástica, com objetivos e finalidades próprias, classificadas por Souza (1997) e Venâncio e Carreiro (2005) em ginásticas de competição, de demonstração, de condicionamento físico, laborais, terapêuticas e alternativas. As ginásticas de competição envolvem a artística, a rítmica, a acrobática, a aeróbica e de trampolins; as de demonstração incluem principalmente a ginástica geral; as de condicionamento físico englobam a musculação, a hidroginástica e a aeróbica; as laborais compreendem o alongamento, o relaxamento e os exercícios posturais; as terapêuticas abrangem a reeducação postural global e o pilates; e as ginásticas alternativas abarcam a Yoga, a bioenergética e as massagens.

Conforme argumenta Bregolato (2006), no ambiente escolar, a ginástica deve ser abordada com intuito educativo, por isso, propôs a Ginástica Formativa, com o objetivo de desenvolver mediante atividades lúdicas e jogos, exercícios generalizados e naturais, como: andar (deslocando-se de um lugar para outro), correr (se locomovendo rapidamente), chutar (quando o pé é utilizado para proporcionar força a um objeto), lançar (arremessar algo com força; atirar), trepar (subir, escalar, transpor-se), escorregar (mover-se pela ação do próprio peso ou pela velocidade adquirida, deslizar), rastejar (arrastar-se de lado, de costas, de frente).

Além da Ginástica Formativa, a Ginástica Geral se apresenta como uma prática adequada para o ambiente escolar e que contribui para o desenvolvimento integral da criança,

pois privilegia a socialização e a formação humana por meio da exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade (SOUZA, 1997).

Os exercícios envolvem o uso de aparelhos ou apenas de exploração corporal, de maneira individual ou coletiva e combinam elementos de dança, como galopar, rolar, girar, saltar e saltitar, com elementos acrobáticos, como rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas.

Independente da manifestação da Ginástica, o professor deve valorizar as formas básicas de movimento como saltar, equilibrar, girar, rolar, trepar, balançar/embalar, andar, correr, pular, chutar, lançar, galopar, escorregar, ampliando as possibilidades de trabalho com elementos ginásticos por meio de variações e de combinações.

Dança

A dança desenvolvida no contexto da Educação Física pode auxiliar na formação e no desenvolvimento do aluno, haja vista que contribui para a melhoria das capacidades motoras, afetivas e relacionais e, ao mesmo tempo, amplia as possibilidades de assimilação e produção cultural (ALVES et al., 1999). Ademais, os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem da dança visam ao “sujeito criador”, um sujeito histórico, que emerge nos processos educativos imprimindo, também, seu “registro” nas suas “produções” (SARAIVA, 2009).

Na condição de forma de conhecimento, a dança contribui para a demonstração representativa de vários aspectos da vida do homem, que, conforme explica Oliveira (2001), a utilizou como forma de exibir suas qualidades físicas e de expressar os seus sentimentos, por isso, a dança tinha características tanto lúdicas quanto ritualísticas.

Na Educação Física, a Dança deve ser abordada não apenas com o intuito de reprodução de coreografias ou dos movimentos, mas também como objeto de estudo, de modo contextualizado e histórico. Na opinião de Verderi (2009),

A dança na escola, associada à Educação Física, deverá ter um papel fundamental enquanto atividade pedagógica e despertar no alunado uma relação concreta sujeito-mundo. Deverá propiciar atividades geradoras de ação e compreensão, favorecendo a estimulação para ação e decisão no desenrolar das mesmas, e também reflexão sobre os resultados de suas ações, [...]. (VERDERI, 2009, p. 58).

A dança possibilita o desenvolvimento da expressão e da comunicação por meio do corpo. Assim, o ensino da dança deve favorecer a expressividade corporal, os movimentos, a criatividade, a espontaneidade e a possibilidade de formação de um ser crítico em suas formas de pensar, agir e sentir. As aulas de dança devem envolver o trabalho com o ritmo, a expressão corporal, os brinquedos cantados e as cantigas de roda (CASCAREL, 2008), considerando os seguintes aspectos:

Ritmo: é um movimento ordenado, está presente em todas as atividades humanas e se manifesta em todos os fenômenos da natureza.

Expressão corporal: é uma linguagem corporal, na qual o ser humano transmite a sua forma de ser, expressa os seus sentimentos, emoções, sensações e pensamentos. Por meio da expressão corporal, a criança adquire a imagem global de seu corpo e a consciência do seu eu.

Brinquedos cantados: são canções infantis geralmente compostas por letras simples e seguidas por gestos divertidos e dinâmicos. É uma manifestação da cultura do movimento humano.

Cantigas de roda: é uma brincadeira realizada comumente em círculo, na qual as crianças aprendem cantando, brincando e desenvolvendo movimentos corporais de acordo com o ritmo da música. As cantigas de roda referem-se a brincadeiras dançadas ou cantadas, apresentando melodias e coreografias simples.

Esportes

O ensino do esporte, para Darido (2012), não deve se restringir à abordagem das técnicas, pois deve ser compreendida como meio e não fim. Assim, os esportes devem ser abordados para além da normatização e da padronização das práticas esportivas.

Na mesma direção, Kunz (1994) indica que o ensino do conteúdo Esporte precisa enfatizar as competências social, objetiva e a autonomia, em um processo dialógico, no qual o professor instiga os alunos a buscarem repostas para as questões que eles formulam. Para tanto, a intenção em ensinar o esporte é ultrapassar a prática do movimento pelo movimento ou a simples reprodução, levando o aluno a compreender o movimento, refletir sobre sua corporeidade, autoavaliando-se e refletindo sobre si.

Os Esportes reúnem, de acordo com a BNCC,

[...] as manifestações corporais orientadas pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele. (BRASIL, 2018, p. 215).

Os esportes são classificados na BNCC (BRASIL, 2018) conforme a sua lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, de interação com o adversário, de desempenho motor e de objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em sete categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas. Essas categorias são:

Esportes de Marca (caracterizam-se por comparação de resultados como o atletismo, ciclismo, levantamento de peso, dentre outros), **Esportes de Precisão** (por buscar acertar um

alvo, como bocha, golfe, dentre outros), **Esportes Técnico-combinatórios** (que seguem padrões técnicos e combinatórios, como a ginástica artística e rítmica), **Esportes de Rede/quadra dividida ou parede de rebote** (tem como meta arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária, como o voleibol, tênis, *badminton* e peteca), **Esportes de Rede** (voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton*, peteca dentre outros), **Esportes de Parede** (pelota basca, raquetebol, *squash* dentre outros.), **Esportes de Campo e de taco** (caracterizam-se por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível como o beisebol e críquete), **Esportes de Invasão ou territorial** (se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola ou outro objeto a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários, como basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama), e **Esportes de Combate** (se caracterizam por disputas com oponentes por meio de combinações de ações de ataque e defesa, como judô, boxe, esgrima, taekwondo, dentre outros).

Essa categorização objetiva ilustrar as diferentes modalidades de esporte existentes, não se tratando de uma prescrição para transformar todas elas em conteúdo de ensino na escola.

Lutas

As lutas integram o contexto histórico e social do homem desde o início da sua existência na busca pela sobrevivência, por isso, fazem parte da Cultura Corporal (FERREIRA, 2006). Em decorrência disso, as lutas são tematizadas pela Educação Física e compõem o rol de conteúdos e de práticas corporais dessa disciplina, que busca oferecer a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar um cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do movimento (BETTI, 2009).

De acordo com Lança Nova (2007), as lutas têm grande potencial pedagógico, pois compreendem uma ação corporal exclusiva, de natureza histórica e com rico acervo cultural dos seus povos de origem. Nesse sentido, assim como as outras unidades temáticas da Educação Física Escolar, as lutas devem ser valorizadas e desenvolvidas na prática pedagógica dessa área, já que, ao abordá-las em suas aulas, o professor oferece inúmeras oportunidades para o desenvolvimento integral do aluno.

Nas atividades relacionadas às Lutas ou aos jogos de luta, o aluno terá a possibilidade de desenvolver atitudes e valores sociais, tais como o respeito às regras, à hierarquia, à disciplina, a vencer desafios, a respeitar o próximo, a lidar com a derrota e à vitória, enaltecendo os valores éticos, morais e culturais, além de compreender sua origem e os significados em determinadas culturas (CARTAXO, 2011).

A experiência vivida a partir dos movimentos das diferentes lutas pode melhorar a capacidade física e motora dos alunos, permitindo que conheçam melhor os seus corpos e entrem em harmonia com eles. Existem inúmeras modalidades de luta que podem ser desenvolvidas na escola; as principais são a capoeira, o judô e o karatê, o jiu-jitsu, o sumô, entre outras (BREDA, 2010).

Para Sugai (2000),

[...] as artes marciais, podem ser de grande valor quando usadas para uma finalidade educacional, pois cada uma delas tem como objetivo descontração física e espiritual que conduz a uma mudança interior. Principalmente porque é uma disciplina vivida no concreto corporal, permitindo um alongamento em vivências mais profundas de respeito mútuo, firmando a própria liberdade e, conseqüentemente, a do outro. (SUGAI, 2000, p. 47).

As lutas devem ser abordadas a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018), sob a forma de jogos de luta, com caráter lúdico e de forma reflexiva. Podem ser citados como exemplos de jogos de luta: as brincadeiras de cabo de guerra, braço de ferro, equilíbrio sobre a faixa, revezamento, saltar e rolar, esgrima de jornal, os galos, mini sumô, entre outras.

As possibilidades de tematizar as lutas são inúmeras; desse modo, caberá ao professor analisar as condições estruturais e de material de cada escola e propor tais práticas em suas aulas, com objetivos que estejam em consonância com a proposta educacional e com o Currículo em vigência.

Práticas Corporais de Aventura

Desde a década de 1990 até os dias atuais, as atividades de aventura têm conquistado espaço na mídia e no cotidiano da sociedade em geral, incrementando o acervo de manifestações da Cultura Corporal e dos conteúdos a serem tematizadas pela Educação Física Escolar.

No contexto histórico e social da atualidade, as práticas corporais de aventura podem estar alinhadas a propostas de preservação ambiental e de sustentabilidade, pois podem ser desenvolvidas em diferentes ambientes. Ademais, na opinião de Franco (2010), ao desenvolver essas atividades, é possível tornar as aulas mais interessantes, pois contêm características diferentes dos outros conteúdos da Cultura Corporal.

Envolver a aventura em uma atividade é possibilitar ao aluno enfrentar o imprevisível em situações novas que podem ser realizadas tanto na natureza quanto no meio urbano. De maneira geral, as atividades de aventura contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, pois envolvem o domínio cognitivo, físico, motor e social. Em especial, possibilitam ao professor tratar de valores como respeito às diferenças, limites pessoais e do outro, à superação dos próprios limites, à socialização, à concentração, ao poder de decisão, à disciplina, ao cuidado com as normas de segurança, a calcular riscos, ao cuidado com a integridade física de todos, além de outros aspectos.

As práticas corporais de aventura devem ser abordadas a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). Apesar de serem praticadas em ambiente não escolar, é possível realizar muitas delas na escola, adaptando e utilizando espaços de forma diversificada.

Nesse sentido, Pereira e Armbrust (2010) indicam a necessidade do professor ser criativo e identificar possibilidades de prática de esportes e atividades de aventura em locais normalmente não utilizados, como muros, árvores e pátios para oferecer aos alunos

possibilidades motoras diferenciadas. Na quadra, por exemplo, é possível organizar atividades de *slackline*, *parkour*, *skate* ou tirolesa, assim como os muros podem ser usados para escalada horizontal e o pátio pode ser usado para caminhadas e corridas de orientação, entre outras.

1º ANO	
EIXO: DANÇA	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Cantigas de roda Brinquedos cantados Elementos básicos de movimentos da dança: • Saltos • Giros • Equilíbrios • Deslocamentos Expressão corporal e Ritmo Dança folclórica • Regionais	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas, e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal, valorizando os aspectos motores, culturais e sociais de cada uma delas. (EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das brincadeiras cantadas, cantigas de roda, brincadeiras rítmicas e expressivas, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas. (CVEL.EF01EF01) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF01EF02) Executar movimentos básicos aplicando-os no contexto da dança; (CVEL.EF01EF03) Executar diversos tipos de estruturas rítmicas; (CVEL.EF01EF04) Estabelecer relação entre o tempo e o espaço; (CVEL.EF01EF05) Executar e reproduzir coreografias simples; (CVEL.EF01EF06) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF01EF07) Reconhecer as diferentes partes do corpo envolvidas nos movimentos executados; (CVEL.EF01EF08) Perceber as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese, etc.), decorrentes das atividades executadas; (CVEL.EF01EF09) Produzir, a partir do conteúdo trabalhado, outras formas de movimentar-se corporalmente; (CVEL.EF01EF10) Interagir corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada; (CVEL.EF01EF11) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas.

EIXO: BRINCADEIRAS E JOGOS

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos motores: • Coordenação motora ampla e fina • Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal • Equilíbrio • Lateralidade • Lateralização • Organização e orientação temporal • Organização e orientação espacial • Estruturação espaço-temporal • Percepção (visual, auditiva, gustativa, tátil, olfativa) Brincadeiras populares no contexto comunitário local e regional	(EF12EF01) Experimentar, fruir, compreender e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas, valorizando o trabalho coletivo e enfatizando a manifestação do lúdico. (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares, do contexto comunitário local e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário local e regional. (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras, jogos e demais práticas tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. (CVEL.EF01EF12) Experimentar sensações corporais diversas e compreender como o corpo comunica-se, relaciona-se e expressar-se por meio dos cinco sentidos nas vivências dos jogos. (CVEL.EF01EF13) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF01EF14) Produzir e reproduzir regras, jogos e brincadeiras; (CVEL.EF01EF15) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF01EF16) Resolver situações de conflito através do diálogo; (CVEL.EF01EF17) Participar em atividades de caráter competitivo e cooperativo, com ênfase nas que estimulem a cooperação e interação entre os alunos, estimulando o respeito às regras e aos colegas, à inclusão e à participação de todos e à tolerância a pequenas frustrações sem agressividade; (CVEL.EF01EF18) Reconhecer as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese etc.), decorrentes das atividades executadas; (CVEL.EF01EF19) Explicar opiniões pessoais quanto à atitude e estratégia a serem utilizadas; (CVEL.EF01EF20) Interagir corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada, com atitudes de respeito; (CVEL.EF01EF21) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas; (CVEL.EF01EF22) Participar da elaboração de atividades e jogos, definindo as regras básicas de execução, de modo a favorecer a participação integral do grupo.

EIXO: GINÁSTICA	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Ginástica formativa: • Formas de Andar • Formas de Correr • Saltitos • Saltos • Giros • Equilíbrios Ginástica geral Pré-acrobáticos: • Rolamento lateral • Rolamento para frente • Rolamento para trás. • Avião Com aparelhos: • Bola • Arco • Corda	(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), da ginástica geral e do movimento humano, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano. (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando e vivenciando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais, bem como em ações e tarefas do cotidiano, questionando padrões estéticos e prevenindo práticas de <i>bullying</i>. (PR.EF01EF.n.1.11) Experimentar e explorar sensações corporais diversas e compreender como o corpo se movimenta, se comunica, se relaciona e se expressa por meio dos sentidos. (PR.EF01EF.n.1.12) Identificar, usar e apropriar-se das percepções dos lados do corpo e a predominância lateral, permitindo um conhecimento de si mesmo em relação ao outro.
EIXO: ESPORTE	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos esportivos de precisão: • Boliche • Golfe • Bocha	(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. (EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.

2º ANO

EIXO: DANÇA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Cantigas de roda Brinquedos cantados Elementos básicos de movimentos da dança: • Saltos • Giros • Deslocamentos em diferentes direções • Equilíbrios Expressão corporal e Ritmo Dança folclórica do contexto comunitário e regional	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário local e regional (brincadeiras e rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas) e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF12) Identificar e se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos, entre outros elementos) das danças do contexto comunitário local e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas. (CVEL.EF02EF01) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF02EF02) Executar movimentos básicos aplicando-os no contexto da dança; (CVEL.EF02EF03) Executar diversos tipos de estruturas rítmicas; (CVEL.EF02EF04) Estabelecer relação entre o tempo e o espaço; (CVEL.EF02EF05) Executar e reproduzir coreografias simples; (CVEL.EF02EF06) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF02EF07) Reconhecer as diferentes partes do corpo envolvidas nos movimentos executados; (CVEL.EF02EF08) Perceber as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese, etc.), decorrentes das atividades executadas; (CVEL.EF02EF09) Produzir, a partir do conteúdo trabalhado, outras formas de movimentar-se corporalmente; (CVEL.EF02EF10) Interagir corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada; (CVEL.EF02EF11) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas.

EIXO: BRINCADEIRAS E JOGOS

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos motores: • Coordenação motora ampla e fina • Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal • Equilíbrio • Lateralidade • Lateralização • Organização e orientação temporal • Organização e orientação espacial • Estruturação espaço-temporal Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional, reconhecendo e respeitando os conhecimentos trazidos pelos estudantes e as diferenças individuais de desempenho dos colegas, valorizando o trabalho coletivo e enfatizando a manifestação do lúdico. (PR.EF02EF.n.2.04) Experimentar e compreender as diversas manifestações corporais presentes nas brincadeiras e jogos da cultura popular, enfatizando a percepção e consciência corporal, categorias do movimento, fatores psicomotores, necessários para o seu desenvolvimento. (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares, do contexto comunitário local e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário local e regional. (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. (CVEL.EF02EF12) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF02EF13) Produzir e reproduzir regras, jogos e brincadeiras; (CVEL.EF02EF14) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF02EF15) Resolver situações de conflito por meio do diálogo; (CVEL.EF02EF16) Participar em atividades de caráter competitivo e cooperativo, com ênfase nas que estimulem a cooperação e interação entre os alunos, estimulando o respeito às regras e aos colegas, à inclusão e à participação de todos e à tolerância a pequenas frustrações sem agressividade; (CVEL.EF02EF17) Reconhecer as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese etc.), decorrentes das atividades executadas; (CVEL.EF02EF18) Explicar opiniões pessoais quanto à atitude e estratégia a serem utilizadas; (CVEL.EF02EF19) Interagir corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada, com atitudes de respeito; (CVEL.EF02EF20) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas; (CVEL.EF02EF21) Participar da elaboração de atividades e jogos, definindo as regras básicas de execução, de modo a favorecer a participação integral do grupo;

EIXO: GINÁSTICA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Ginástica formativa: • Formas de Andar • Formas de Correr • Saltitos • Saltos • Giros • Equilíbrios Ginástica geral • Pré-acrobáticos: • Rolamento lateral • Rolamento para frente • Rolamento para trás. • Avião • Estrela ou roda • Figuras acrobáticas ou pirâmides Com aparelhos: • Bola • Arco • Corda	(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), da ginástica geral e do movimento humano, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano. (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando e vivenciando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais, bem como em ações e tarefas do cotidiano, questionando padrões estéticos e prevenindo práticas de <i>bullying</i>. (PR.EF02EF.n.2.13) Experimentar e explorar sensações corporais diversas e compreender como o corpo se movimenta, se comunica, se relaciona e se expressa por meio dos sentidos. (PR.EF02EF.n.1.12) Identificar, usar e apropriar-se da percepção dos lados do corpo e a predominância lateral, permitindo um conhecimento de si mesmo em relação ao outro.

EIXO: ESPORTES	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos esportivos de precisão: • Boliche • Golfe • Bocha Jogos esportivos de marca: Atletismo: • Corridas • Saltos	(EF12EF05) Experimentar e fruir prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. (EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.

3º ANO

EIXO: DANÇA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Cantigas de roda	(EF35EF09) Experimentar, (re)criar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
Brinquedos cantados	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil.
Elementos básicos de movimentos da dança: • Saltos • Giros • Deslocamentos em diferentes direções • Equilíbrios	(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares e tradicionais do Brasil.
Expressão corporal e Ritmo	(EF35EF12) Compreender o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social e, ainda, identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais, desenvolvendo uma consciência crítica e reflexiva sobre seus significados e discutir alternativas para superá-las, valorizando as diversas manifestações culturais.
Dança folclórica • Regionais/ Nacionais	(CVEL.EF03EF01) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF03EF02) Executar movimentos básicos aplicando-os no contexto da dança; (CVEL.EF03EF03) Executar diversos tipos de estruturas rítmicas; (CVEL.EF03EF04) Estabelecer relação entre o tempo e o espaço; (CVEL.EF03EF05) Executar e reproduzir coreografias simples; (CVEL.EF03EF06) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF03EF07) Reconhecer as diferentes partes do corpo envolvidas nos movimentos executados; (CVEL.EF03EF08) Perceber as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese etc.), decorrentes das atividades executadas; (CVEL.EF03EF09) Produzir, a partir do conteúdo trabalhado, outras formas de movimentar-se corporalmente; (CVEL.EF03EF10) Interagir corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada; (CVEL.EF03EF11) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas.

EIXO: BRINCADEIRAS E JOGOS	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos motores • Lateralidade • Lateralização • Coordenação ampla e fina • Coordenação óculo-manual e óculo-pedestal • Equilíbrio • Organização e orientação temporal • Organização e orientação espacial • Estruturação espaço-temporal • Percepções	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a interação, a socialização e a participação segura de todos os estudantes em brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana, e demais práticas tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. (CVEL.EF03EF12) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF03EF13) Produzir e reproduzir regras, jogos e brincadeiras; (CVEL.EF03EF14) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF03EF15) Resolver situações de conflito por meio do diálogo; (CVEL.EF03EF16) Participar em atividades de caráter competitivo e cooperativo, com ênfase nas que estimulem a cooperação e interação entre os alunos, estimulando o respeito às regras e aos colegas, à inclusão e à participação de todos e à tolerância a pequenas frustrações sem agressividade. (CVEL.EF03EF17) Reconhecer as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese etc.), decorrentes das atividades executadas; (CVEL.EF03EF18) Explicar opiniões pessoais quanto à atitude e estratégia a serem utilizadas; (CVEL.EF03EF19) Interagir corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada, com atitudes de respeito; (CVEL.EF03EF20) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas; (CVEL.EF03EF21) Participar da elaboração de atividades e jogos, definindo as regras básicas de execução, de modo a favorecer a participação integral do grupo.
Jogos de raciocínio lógico • Jogo da velha • Campo minado, entre outros	
Brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana • Obwisana • Terra-mar • Pengo pengó • Mamba • Saltando o feijão • Pegue a cauda • Acompanhe meus pés	

EIXO: GINÁSTICA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Ginástica formativa • Formas de Andar • Formas de Correr • Saltitos • Saltos • Giros • Equilíbrios Ginástica geral Pré-acrobáticos: • Rolamento lateral • Rolamento para frente • Rolamento para trás • Vela • Avião • Estrela ou roda • Ponte • Parada de cabeça (3 apoios) com auxílio • Figuras acrobáticas ou pirâmides Com aparelhos: • Bola • Arco • Corda • Fita • Maças	(EF35EF07) Experimentar, fruir de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, pontes, estrelas, acrobacias, com e sem materiais), compreendendo e propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo e respeitando as potencialidades e os limites do corpo, adotando, assim, procedimentos de segurança. (PR.EF03EF.n.3.16) Conhecer e compreender o próprio corpo, as habilidades, estruturas e coordenação motoras, orientação e estruturação espaço temporais, esquema e percepção corporais. (CVEL.EF03EF22) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF03EF23) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF03EF24) Resolver situações de conflito por meio do diálogo; (CVEL.EF03EF25) Participar em atividades de caráter competitivo e cooperativo, com ênfase nas que estimulem a cooperação e interação entre os alunos, estimulando o respeito às regras e aos colegas, à inclusão e à participação de todos e à tolerância a pequenas frustrações sem agressividade. (CVEL.EF03EF26) Reconhecer as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese etc.), decorrentes das atividades executadas; (CVEL.EF03EF27) Explicar opiniões pessoais quanto à atitude e estratégia a serem utilizadas; (CVEL.EF03EF28) Interagir corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada, com atitudes de respeito; (CVEL.EF03EF29) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas; (CVEL.EF03EF30) Participar da elaboração de atividades e jogos, definindo as regras básicas de execução, de modo a favorecer a participação integral do grupo.

EIXO: ESPORTES

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos esportivos de campo e taco: • Beisebol • <i>Criquet</i>, entre outros	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e de taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).

EIXO: LUTAS

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos de lutas: • Briga de galo • Cabo de Guerra, entre outros	(PR.EF03EF.n.3.05) Experimentar e fruir diferentes jogos de lutas, conhecendo e respeitando a si e aos outros, evidenciando a manifestação do lúdico. (PR.EF03EF.n.3.06) Identificar os riscos durante a realização dos jogos de luta, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como os demais, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana. (PR.EF03EF.n.3.07) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos de jogos de luta

EIXO: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos de aventura • Corrida de orientação • <i>Trecking</i> • Caminhada orientada • <i>Slackline</i>	(PR.EF03EF.n.3.17) Experimentar e fruir diferentes jogos de aventura, baseados em práticas corporais de aventura urbanas e da natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana, evidenciando a manifestação do lúdico. (PR.EF03EF.n.3.18) Identificar e compreender os riscos durante a realização dos jogos de aventura e planejar estratégias para sua superação, reconhecendo os protocolos básicos de segurança das práticas corporais propostas como conteúdo específico. (PR.EF03EF.n.3.19) Identificar o meio em que as práticas ocorrem: terra, água ou ar e quais os equipamentos necessários para minimizar os riscos, respeitando os próprios limites e os dos demais. (PR.EF03EF.n.3.20) Experimentar e fruir os jogos de aventura, respeitando o patrimônio público, privado e o meio ambiente, utilizando alternativas para a prática segura e consciente, em diversos tempos/espacos.

4º ANO

EIXO: DANÇA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Expressão corporal Ritmo Dança criativa Dança popular: - Diversos ritmos nacionais e internacionais Danças folclóricas: - Regionais - Nacionais Danças de matriz Indígena e Africana	(EF35EF09) Experimentar, (re)criar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças: criativa, popular, folclórica e de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) nas danças: criativa, popular, folclórica e de matriz indígena e africana. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças: criativa, popular, folclórica e de matriz indígena e africana. (EF35EF12) Compreender o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social e, ainda, identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais, discutindo alternativas para superá-las e desenvolvendo uma consciência crítica e reflexiva sobre os seus significados, valorizando as diversas manifestações culturais. (CVEL.EF04EF01) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF04EF02) Executar movimentos básicos aplicando-os no contexto da dança; (CVEL.EF04EF03) Executar diversos tipos de estruturas rítmicas; (CVEL.EF04EF04) Estabelecer relação entre o tempo e o espaço; (CVEL.EF04EF05) Executar e reproduzir coreografias simples; (CVEL.EF04EF06) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF04EF07) Reconhecer as diferentes partes do corpo envolvidas nos movimentos executados; (CVEL.EF04EF08) Perceber as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese etc.), decorrentes das atividades executadas; (CVEL.EF04EF09) Produzir, a partir do conteúdo trabalhado, outras formas de movimentar-se corporalmente; (CVEL.EF04EF10) Interagir corporalmente com os colegas por meio das vivências dos conteúdos; (CVEL.EF04EF11) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas.

EIXO: BRINCADEIRAS E JOGOS	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos motores • Coordenação motora ampla e fina • Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal • Equilíbrio • Lateralidade • Lateralização • Organização e orientação temporal • Organização e orientação espacial • Estruturação espaço-temporal	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Brasil, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os estudantes em brincadeiras e jogos. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares e tradicionais do Brasil, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras, jogos e demais manifestações da Cultura Corporal tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana • Obwisana • Terra-mar • Pengo pengó • Mamba • Saltando o feijão • Pegue a cauda • Acompanhe meus pés	(CVEL.EF04EF12) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF04EF13) Produzir e reproduzir regras, jogos e brincadeiras; (CVEL.EF04EF14) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF04EF15) Resolver situações de conflito por meio do diálogo; (CVEL.EF04EF16) Participar em atividades de caráter competitivo e cooperativo, com ênfase nas que estimulem a cooperação e interação entre os alunos, estimulando o respeito às regras e aos colegas, à inclusão e à participação de todos e à tolerância a pequenas frustrações sem agressividade. (CVEL.EF04EF17) Reconhecer as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese etc.), decorrentes das atividades executadas;
Brincadeiras e jogos populares tradicionais do Brasil • Amarelinha • Trem Maluco • Balança Caixão • Cinco Marias • Elástico • Pega Corrente, entre outros	(CVEL.EF04EF18) Explicar opiniões pessoais quanto à atitude e estratégia a serem utilizadas; (CVEL.EF04EF19) Interagir corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada, com atitudes de respeito; (CVEL.EF04EF20) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas; (CVEL.EF04EF21) Participar da elaboração de atividades e jogos, definindo as regras básicas de execução, de modo a favorecer a participação integral do grupo.

EIXO: GINÁSTICA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Ginástica geral Pré-acrobáticos: • Rolamento lateral • Rolamento para frente • Rolamento para trás • Vela • Avião • Estrela ou roda • Ponte • Parada de cabeça (3 apoios) com auxílio • Parada de mão (com auxílio) • Rodante • Figuras acrobáticas ou pirâmides Com aparelhos: • Bola • Arco • Corda • Fita • Maças	(EF35EF07) Experimentar e fruir de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, pontes, estrelas, acrobacias, com e sem materiais), compreendendo e propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral e rítmica, reconhecendo e respeitando as potencialidades e os limites do próprio corpo e do outro, adotando, assim, procedimentos de segurança. (PR.EF04EF.n.4.12) Conhecer e compreender o próprio corpo, as habilidades, estruturas e coordenação motoras, orientação e estruturação espaço temporal, esquema e percepção corporal.

EIXO: ESPORTE

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos esportivos de campo e taco • Beisebol • Criquet Jogos esportivos de rede e parede: • Voleibol • Tênis campo e mesa • Peteca • Badminton	(EF35EF05) Experimentar, fruir e compreender diversos tipos de esportes de campo, taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).

EIXO: LUTAS

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Lutas do contexto comunitário local e regional • Taekondo • Boxe • Muay thai • Capoeira	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas e seus elementos presentes no contexto comunitário local e regional, reconhecendo seu contexto histórico, social e cultural. (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário local e regional propostas como conteúdo específico, respeitando às individualidades e à segurança dos colegas. (EF35EF15) Identificar e valorizar as características das lutas do contexto comunitário local e regional, reconhecendo as diferenças entre artes marciais, lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

EIXO: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos de aventura • Corrida de orientação • Trecking • Caminhada orientada • Parkour • Slackline	(PR.EF04EF.n.4.17) Experimentar e fruir diferentes jogos de aventura, baseados em práticas corporais de aventura urbanas e da natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana. (PR.EF04EF.n.4.18) Identificar e compreender os riscos durante a realização dos jogos de aventura e planejar estratégias para sua superação, reconhecendo os protocolos básicos de segurança das práticas corporais propostas como conteúdo específico. (PR.EF04EF.n.4.19) Identificar o meio em que as práticas ocorrem: terra, água ou ar e quais os equipamentos necessários para minimizar os riscos, respeitando os próprios limites e os dos demais. (PR.EF04EF.n.4.20) Experimentar e fruir os jogos de aventura, respeitando o patrimônio público e o meio ambiente, utilizando alternativas para a prática segura e consciente em diversos tempos/espacos.

5º ANO

EIXO: DANÇA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Expressão corporal e Ritmo Dança criativa Danças do Mundo: • Tango • Samba • Frevo • Valsa, entre outras	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo, e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do mundo. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares e tradicionais do mundo. (EF35EF12) Compreender o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, e ainda identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais manifestações da Cultura Corporal, desenvolvendo uma consciência crítica e reflexiva sobre seus significados e discutindo alternativas para superá-las, valorizando as diversas manifestações culturais. (CVEL.EF05EF01) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF05EF02) Executar movimentos básicos aplicando-os no contexto da dança; (CVEL.EF05EF03) Executar diversos tipos de estruturas rítmicas; (CVEL.EF05EF04) Estabelecer relação entre o tempo e o espaço; (CVEL.EF05EF05) Executar e reproduzir coreografias simples; (CVEL.EF05EF06) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF05EF07) Reconhecer as diferentes partes do corpo envolvidas nos movimentos executados; (CVEL.EF05EF08) Perceber as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço sudorese, etc.), decorrentes das atividades executadas; (CVEL.EF05EF09) Produzir, a partir do conteúdo trabalhado, outras formas de movimentar-se corporalmente; (CVEL.EF05EF10) Interagir corporalmente com os colegas por meio das vivências dos conteúdos (CVEL.EF05EF11) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas.

EIXO: BRINCADEIRAS E JOGOS	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos motores • Coordenação motora ampla e fina • Coordenação viso-motora, óculo-manual e óculo-pedal • Equilíbrio • Lateralidade • Lateralização • Organização e orientação temporal • Organização e orientação espacial • Estruturação espaço-temporal	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os estudantes em brincadeiras e jogos. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares e tradicionais do mundo, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras, jogos e demais manifestações da Cultura Corporal tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. (CVEL.EF05EF12) Estabelecer relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento e diferentes objetos; (CVEL.EF05EF13) Produzir e reproduzir regras, jogos e brincadeiras; (CVEL.EF05EF14) Identificar suas próprias limitações corporais e realizações diante de situações problema; (CVEL.EF05EF15) Resolver situações de conflito por meio do diálogo; (CVEL.EF05EF16) Participar em atividades de caráter competitivo e cooperativo, com ênfase nas que estimulem a cooperação e interação entre os alunos, estimulando o respeito as regras e aos colegas, a inclusão e participação de todos e a tolerância a pequenas frustrações sem agressividade (CVEL.EF05EF17) Reconhecer as alterações corporais (frequência cardíaca, cansaço, sudorese, etc.), decorrentes das atividades executadas; (CVEL.EF05EF18) Explicar opiniões pessoais quanto à atitude e à estratégia a serem utilizadas; (CVEL.EF05EF19) Interagir corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada, com atitudes de respeito; (CVEL.EF05EF20) Perceber o próprio desempenho a partir das metas estabelecidas; (CVEL.EF05EF21) Participar da elaboração de atividades e jogos, definindo as regras básicas de execução, de modo a favorecer a participação integral do grupo.
Brincadeiras e jogos populares tradicionais do Mundo: • Amarelinha africana • Elástico • Pular corda • Mancala, entre outras	

EIXO: GINÁSTICA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Ginástica geral Pré-acrobáticos: • Rolamento lateral • Rolamento para frente • Rolamento para trás • Vela • Avião • Estrela ou roda • Ponte • Parada de cabeça (3 apoios) com auxílio • Parada de mão (com auxílio) • Rodante • Figuras acrobáticas ou pirâmides Com aparelhos: • Bola • Arco • Corda • Fita • Maças	(EF35EF07) Experimentar e fruir de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, pontes, estrelas, acrobacias, com e sem materiais), compreendendo e propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo e respeitando as potencialidades e os limites do próprio corpo e do outro, adotando, assim, procedimentos de segurança. (PR.EF05EF.n.5.16) Conhecer e compreender o próprio corpo, as habilidades, estruturas e coordenação motoras, orientação e estruturação espaço temporais, esquema e percepção corporais.

EIXO: ESPORTES

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos esportivos de rede e parede: • Voleibol • Tênis campo e mesa • Peteca • <i>Badminton</i> Jogos esportivos de invasão • Futsal • Futebol • Basquetebol • Handebol	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e de taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).

EIXO: LUTAS

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Lutas de matriz indígena e africana • Derruba toco (Pataxós) • Huka-Huka (Kamayurás) • Briga de galo (Manchineri)	(EF35EF13) Experimentar, fruir, vivenciar e recriar diferentes lutas e seus elementos presentes nas lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo seu contexto histórico, social e cultural. (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas de matriz indígena e africana propostas como conteúdo específico, respeitando as individualidades e a segurança dos colegas. (EF35EF15) Identificar e valorizar as características das lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre artes marciais, lutas e brigas e entre lutas e as demais manifestações da Cultura Corporal.

EIXO: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos de Aventura • Corrida de orientação • <i>Trecking</i> • Caminhada orientada • <i>Parkour</i> • <i>Slackline</i>	(PR.EF05EF.n.5.17) Experimentar e fruir diferentes jogos de aventura, baseados em práticas corporais de aventura urbanas e da natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana. (PR.EF05EF.n.5.18) Identificar e compreender os riscos durante a realização dos jogos de aventura e planejar estratégias para sua superação, reconhecendo os protocolos básicos de segurança das práticas corporais propostas como conteúdo específico. (PR.EF05EF.n.5.19) Identificar o meio em que as práticas ocorrem: terra, água ou ar e quais os equipamentos necessários para minimizar os riscos, respeitando os próprios limites e os dos demais. (PR.EF05EF.n.5.20) Experimentar e fruir os jogos de aventura, respeitando o patrimônio público, privado e o meio ambiente, utilizando alternativas para a prática segura e consciente em diversos tempos/espços.

Avaliação

Avaliar “é indispensável em toda atividade humana e, portanto, em qualquer proposta de educação. A avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação” (RABELO, 1998, p.11). Longe de ser instrumento de pressão e de castigo, a avaliação precisa se tornar significativa para todos, dinamizando o processo de conhecimento, pois interessa o que estava acontecendo antes, agora e o que acontecerá depois com o educando, um ser em construção permanente (HOF-FMANN, 2001; LUCKESI, 2005).

O processo de ensino voltado à compreensão crítica da realidade exige que o professor compreenda o erro do aluno como algo inerente ao seu desenvolvimento, pois ele evidencia a fase em que o aluno se encontra e as condições reais que tem para realizar as atividades propostas. Por meio da observação dos alunos, o professor pode interpretar o erro e imediatamente emitir o *feedback* adequado, informando-os sobre seu desenvolvimento, orientando as ações e os estimulando durante a atividade.

Na Educação Física, a avaliação proposta pela abordagem crítico-superadora enfatiza a reflexão e o fazer coletivo, podendo abranger os aspectos formais e informais para compreender a progressividade no processo educativo. Soares et al. (1992) consideram como formal aquela

[...] determinada em períodos, instrumentos, formas, conteúdos, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem avaliadas. Informal: [...] é mediada pelo professor. [...] pode ser reconhecida nas posturas corporais do professor, em suas manifestações verbais, em seus olhares, etc., que durante as aulas exercem influência sobre os alunos. Os alunos traçam claramente suas chances a partir das ‘dicas’ que o professor passa durante as aulas [...]. (SOARES et al., 1992, p. 111).

No processo de avaliação formal, a diversificação dos dados coletados por meio de variados instrumentos e estratégias avaliativas amplia a compreensão do professor acerca do desenvolvimento dos alunos como o parecer descritivo, o diário, os desenhos, as atividades escritas e o portfólio, tornando a avaliação formativa e auxiliando na formação de alunos críticos e autônomos (DINIZ; AMARAL, 2009; SANTOS; MAXIMINIANO, 2013).

Além disso, a utilização de vários instrumentos para avaliar, como fichas de observação, autoavaliação, fotos, filmes e debates, estimula a reflexão do educando sobre o seu processo de apropriação de conhecimentos, por meio de evidências recolhidas ao longo do processo de ensino de forma contínua e formativa. Um processo de avaliação formativo possibilita identificar a origem das dificuldades, das resistências e dos avanços, fornece bases para o planejamento e para o ajuste nas políticas e nas práticas curriculares mais adequadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (SANT’ANNA, 1995; ZABALA, 1999).

Assim, identifica-se que a tarefa do avaliador se constitui em um permanente exercício de interpretação de sinais, configurando-se como um processo de reflexão sobre e para a

ação, mediadas pela concepção que sustenta e embasa o sentido da avaliação (SANTOS et al., 2015).

A avaliação da aprendizagem, inserida em um processo de ensino que visa a desenvolver no aluno a compreensão crítica sobre a realidade, exige que o professor compreenda a fase em que cada aluno se encontra e as condições reais que possui para realizar as atividades propostas. Nessa perspectiva, a observação atenta do professor sobre o desenvolvimento dos alunos permite identificar as dificuldades ou resistências na aprendizagem para emitir *feedbacks* adequados, orientar as ações e até mesmo estimular o envolvimento e a participação durante a aula.

Nos objetivos de cada conteúdo já estão sinalizadas quais são as conquistas que se espera que sejam alcançadas pelos alunos, desse modo, elas tanto guiam a organização do ensino por parte do professor quanto acenam para os indicadores avaliativos que devem estar presentes ao longo e ao final do trabalho com o conteúdo.

Referências

ALVES, M.; BOENO, A.; DANTAS, M. Dança corpo e representações. **Revista Conexões: educação, esporte, lazer**, Campinas, v.1, n.2, p. 97-107, 1999.

ARCE, A; DUARTE, N. **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo: Editora Mackenzie. Ano 1, nº1, p 73-81, 2002.

BETTI, M. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum**: versão final. Secretaria da Educação Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BREDA, M. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal da ginástica**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

CALDERÓN, A. I; BORGES, R. M. Avaliação Educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 6 (1), 167-183, 2013.

CARTAXO, C. A. **Jogos de Combate**: atividades recreativas e psicomotoras. Teoria / prática. Petrópolis, 2011.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Casca-
vel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva. 2008.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 4. ed. Campinas: Papi-
rus, 1994.

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira**: Autores e atores da década de 1980. Campinas: Papi-
rus, 1998.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo:
Cultura acadêmica, 2012.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio
de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DINIZ, J.; AMARAL, S. C. F. A avaliação na educação física escolar: uma comparação entre as escolas
tradicional e ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, janeiro/março de 2009.

DITTRICH, D. D. et al. Educação Física escolar: Cultura, Currículo e Conteúdo. **Educar em revista, Curi-
tiba**: n. 16, p. 81-98, 2000. Disponível em: <educaremvista.ufpr.br/ número_16.htm - 72k>. Acesso
em: 15 de jun. 2007.

FERREIRA, H. S. As lutas na Educação Física escolar. **Revista de Educação**, n. 135, Fortaleza: Universi-
dade Estadual do Ceará (UECE), nov. 2006.

FRANCO, L. C. P. A adaptação das atividades de aventura na estrutura da escola. **Anais...** 5º CBAA –
Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. São Paulo: Editora Lexia, 2010.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione,
2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. et
al. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, cap. 6, p.69-90.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: be-
bês, crianças, adolescentes e adultos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. São
Paulo: Loyola, 2002.

GORINI, M. A. G.; SOUZA, N. A de. Avaliação da aprendizagem: a construção de uma proposta para a
educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: São Paulo: Perspectiva. 1993.

KUNZ, E. **A transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 1994.

LANÇA NOVA, J. E. S. **Lutas na educação física escolar**: alternativas pedagógicas. 2007. Disponível em:
<<https://sites.google.com/site/lutasescolar/>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes médi-
cas, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador, BA: Malabares, 2005.

MARINHO, I. P. **Educação Física, Recreação, Jogos.** 2ª ed. São Paulo: Cia Brasil, 1971.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica.** Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** Curitiba: SEED, 2018.

PEREIRA, D. W.; AMBRUST, I. **Pedagogia da aventura:** os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010

RAMOS, J. J. **Os Exercícios Físicos na História e na Arte do Homem Primitivo aos nossos dias.** São Paulo. Ibrasa, 1982.

RABELO, E. H. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SANTOS, W dos; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, A. O. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SARAIVA, M. D. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Rev. Bras. Cienc.Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157 – 171, maio, 2009.

SOARES, C. L.; et al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, E. P. M. de. **Ginástica Geral:** uma área de conhecimento da Educação Física. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

SUGAI, V. L. **O caminho do guerreiro I:** a contribuição das artes marciais para o equilíbrio físico e espiritual. São Paulo: Gente, 2000.

VENÂNCIO L.; CARREIRO E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola:** Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

VERDERI, E. B. L. P. **Dança na escola:** uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENSINO RELIGIOSO

Histórico

No Período Monárquico, as aulas de religião estavam sob a responsabilidade das instituições religiosas católicas, e o currículo de ensino era formado por conteúdos exclusivamente confessionais. A visão predominante da Igreja Católica Apostólica Romana era condizente com os ideais de sociedade, assim, a Igreja assumiu a tarefa de doutrinar, converter e evangelizar a população nativa. Todavia, ao fazer isso, desconsiderou a identidade cultural e religiosa, primeiramente, dos povos indígenas e, mais tarde, dos africanos.

Com a Proclamação do Império e a elaboração da primeira Constituição do Brasil (BRASIL, 1824), o catolicismo apostólico romano passou ao *status* de religião oficial do território brasileiro. Com relação às demais manifestações religiosas, permitiu-se a liberdade de culto, desde que permanecessem restritas ao ambiente doméstico, alheias aos espaços públicos e escolares.

Na Primeira República, a sociedade brasileira passou por um período de reorganização social, do modelo agrário-comercial para um início tímido de urbanização. No campo político, o declínio da corrente de pensamento positivista influenciou os objetivos educacionais do Estado e a Reforma Benjamim Constant (Decreto n. 981/1890). No campo educacional, essa reforma orientou os princípios de liberdade e de laicidade¹. Entretanto, nas aulas de religião, o ensino continuou muito distante do instituído; de modo geral: “[...] as ideias pedagógicas que conformavam as escolas, em que se concretizavam a então denominada instrução pública, continuavam impregnadas da visão católica” (SAVIANI, 2011, p. 178).

Em 1934, a Constituição Federal (Art. 153) definiu a matrícula facultativa aos alunos no Ensino Religioso e a inclusão do modelo interconfessional². Essas condições intensificaram o clima de disputa entre a Igreja e o Estado. O período ficou marcado pela tentativa de

¹ No caso brasileiro, a laicidade, de dimensão sócio-política, é expressa pela ausência da religião na esfera pública e refere-se, sobretudo, à imparcialidade do Estado em relação às religiões e às diferentes tradições culturais religiosas. Ao Estado compete a tarefa de determinar o tratamento isonômico dado às diferentes manifestações religiosas, uma ação que tem como consequência o exercício da liberdade religiosa, do respeito e do pluralismo cultural religioso. Na forma da legislação federal brasileira em vigor, esses são os preceitos que organizam a separação formal entre o Poder Político e a Religião. Na prática, porém, a existência de grupos religiosos majoritários, em nossa sociedade, tem levado a uma série de acordos e tratados entre as autoridades estatais e representantes de instituições religiosas (SAUCEDO, 2015).

² O modelo de Ensino Religioso interconfessional originou-se do acordo entre diversas instituições religiosas com o objetivo de promover o ensino de valores e práticas consensuais religiosas, uma vertente ecumênica de ensino. Essa prática, apesar de não estar direcionada a uma vertente religiosa específica, manteve em suas raízes a valorização de valores e princípios defendidos pela maioria, com prejuízo às visões de minorias e aos grupos agnósticos e ateus (FONAPER, 2011; SIQUEIRA, 2012).

reestabelecimento do Ensino Religioso confessional³. Esse evento resultou em sucessivas alterações na legislação quanto à possibilidade e à obrigatoriedade ou não de oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas (SAUCEDO, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei Federal n. 4.024/1961, restabeleceu no Ensino Religioso elementos fortemente associados à Religião Católica Apostólica Romana. Na Lei Federal nº 5.692/1971, por sua vez, esse enfoque veio pouco alterado, centrando os conteúdos de Ensino Religioso em princípios humanísticos e éticos. Nesse período, o Ensino Religioso pautava-se no ecumenismo, sendo, sobretudo, orientado por diferentes confissões religiosas cristãs.

Na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, § 1º, a matrícula na disciplina se manteve facultativa e foi estabelecida a necessidade de criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que só veio a ser sancionada em dezembro de 1996. Sobre o Ensino Religioso, a Lei nº 9.394/1996, em seu art. 33, apresentou pontos de divergência, entre eles: 1) a ausência de responsabilidade financeira pelo Estado quanto à contratação de professores (o que manteria sob a responsabilidade de voluntários o ensino da disciplina); e 2) a inclusão de duas modalidades de ensino: confessional e interconfessional.

Por meio da Lei Federal nº 9.475/1997, o Art. 33 foi reformulado e passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo⁴. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (BRASIL, 1997, n. p.).

Na atual redação, merece destaque à garantia da contratação de professores com formação pedagógica pelos sistemas de ensino e ao fortalecimento da laicidade na grade de conteúdos. A partir dessa nova fase, uma das tarefas fundamentais do Ensino Religioso vem sendo a de esclarecer distorções quanto à emergência do Estado Laico⁵, pois existe, ainda, equívocos com relação à compreensão social dos conceitos de laicidade, de laicismo e de

³ O termo confessional é aplicado ao ensino direcionado à confissão religiosa do aluno ou a de seu responsável, incluindo a doutrina, os ritos e a visão de ser humano em relação aos princípios e aos costumes da autoridade religiosa. Essa orientação exigia que o Ensino Religioso fosse ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas dos alunos (FONAPER, 2011).

⁴ Proselitismos são atitudes que visam a converter uma ou mais pessoas a uma determinada religião. Trata-se de propaganda religiosa, proibida em estabelecimentos públicos, com a finalidade de exaltar uma religião e criticar outras formas de crença pessoal, científica, cultural, filosófica e/ou religiosa.

⁵ A origem etimológica da palavra laico vem do termo grego *laon* (adj: *laikós*- λαϊκό), expressão que designava o povo em sentido lato, tão abrangente e universal quanto possível. O termo *laon*, ou *laikós*, referia-se, portanto, à entidade, à população, ao povo todo, sem exceção alguma. Também pode ser encontrado em dicionários como sendo o “laico” uma forma erudita e “leigo” a forma vulgar; ambas vieram do latim LAICUS, do grego LAIKOS, LAICISMO (in: *Laicism*, fr. *Laïcisme*; it. *Laicismo*) (ABBAGNANO, 2003).

secularismo⁶, “[...] laicidade e anticlericalismo, ou laicidade e ateísmo” (DOMINGOS, 2009, p. 45).

A laicidade não significa, em momento algum, a ausência da religião na sociedade e nas escolas. Ela envolve a neutralidade e a imparcialidade do Estado, que tem como consequência a garantia de condições universais para a liberdade das crenças pessoais e para o pluralismo cultural religioso. A concepção de pluralismo está relacionada diretamente ao exercício da **alteridade**, das relações de respeito em sociedade. Não há convivência plural sem o respeito às diferenças culturais e religiosas.

Viver a alteridade é revelar as muitas linguagens presentes na sociedade, a respeito das singularidades humanas, ou seja, nem todos comem, vestem, falam ou expressam suas crenças de modo igual. Muitas dessas questões são invisíveis aos nossos olhos, em boa parte porque se tende a centralizar os nossos próprios valores e cultura. A alteridade é o contrário da individualidade, seu princípio fundamental é a relação de dependência e de interação com o outro. Na escola e no Ensino Religioso, os alunos são convidados a desvendar o outro a partir da compreensão e do respeito às diferentes práticas e crenças humanas (GUSMÃO, 1999).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), o Ensino Religioso é componente curricular da Base Nacional Comum, assim como a Língua Portuguesa, a Matemática, a Arte, a Educação Física e o conhecimento do mundo físico e natural, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena.

O documento mais recente direcionado aos Estados e aos Municípios brasileiros é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa é uma resposta parcial às determinações da LDB (Lei Federal n. 9.394/1996) e tem como objetivo orientar “[...] o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 5). Na BNCC, o Ensino Religioso veio reconhecido como área do conhecimento de oferta obrigatória em todas as escolas da Rede Pública de Ensino e matrícula facultativa ao aluno⁷.

No Estado do Paraná, assim como em outras unidades federativas, o Ensino Religioso assumiu diferentes formatos conforme o período histórico e a legislação em vigor⁸. Desde 1973, em conjunto com a Associação Inter Religiosa de Curitiba (Assintec)⁹, representantes da Secretaria de Estado de Educação têm desenvolvido material pedagógico e oferecido formação continuada aos professores. Essas ações do Estado fizeram do trabalho com o Ensino Religioso uma referência para todo o Brasil.

⁶ A respeito da heterogeneidade dos conceitos de laicidade, laicismo e secularização, sugere-se a consulta da obra de Ranquetat Jr. (2008).

⁷ Com relação à matrícula facultativa do(a) aluno(a), informa-se que o responsável legal deverá manifestar sua opção negativa ou positiva pela área de Ensino Religioso no ato da matrícula, conforme Deliberação CME n. 3/2017 (CASCAVEL, 2017).

⁸ A Assintec era inicialmente formada por representantes das diversas organizações religiosas e da sociedade civil, e em 1985, “[...] passou a ser uma entidade civil intermediária entre a Secretaria Estadual de Educação (SEED) e os Núcleos Regionais de Educação, nos assuntos que se referissem ao Ensino Religioso” (PARANÁ, 1985, n. p.).

⁹ O ano de 1997 é um marco na disciplina devido à alteração do Art. 33, da LDB nº 9.394/1996, que determinou aos sistemas de ensino, em parceria com as entidades civis representativas de diferentes denominações religiosas, a responsabilidade pela definição dos conteúdos do Ensino Religioso. No Estado do Paraná, o objeto de estudo girou em torno do Sagrado e das manifestações do fenômeno religioso, enquanto outros Estados, tais como Santa Catarina, Pará, Paraíba, Maranhão e Rio Grande do Norte, ficaram conhecidos por adotarem o modelo das Ciências da Religião (SAUCEDO, 2015).

Na fase de implementação da BNCC, a Secretaria de Estado da Educação (SEED), com a finalidade de seguir as orientações do Ministério da Educação (MEC), apresentou uma versão preliminar do *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações* (PARANÁ, 2010) aos Sistemas Municipais Públicos de Ensino para análise e contribuições. O documento, posteriormente, veio aprovado e normatizado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná e representa o resultado da participação coletiva e democrática de profissionais comprometidos com a educação escolar. Nesse *Referencial*, a área do Ensino Religioso também foi revisada e reorganizada com a finalidade de alinhamento às Competências Gerais da BNCC tanto pelo Estado do Paraná quanto pelo Município de Cascavel.

No ano de 2008, quando fora implementado o *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* (CASCABEL, 2008), o Ensino Religioso não foi contemplado no documento, portanto, a Rede Municipal seguiu utilizando o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), como norteador do trabalho com esta área do conhecimento.

No ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação organizou um grupo de estudos com a participação de coordenadores da área e professores da Rede para a construção de uma proposta curricular para o Ensino Religioso. Não obstante, esse trabalho foi interrompido frente às divergências levantadas pela sociedade civil, com relação a alguns conteúdos específicos determinados, à época, pela legislação educacional federal.

A Secretaria Municipal de Educação, em 2017, após realizar uma consulta aos professores das escolas públicas sobre os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Religioso, emitiu uma Minuta, que foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação¹⁰. Essa Minuta compreende uma breve fundamentação teórica e a indicação dos conteúdos mínimos e objetivos, em uma ação que teve por escopo nortear o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula. Nesse mesmo período, optou-se por ofertar o Ensino Religioso somente aos alunos dos 5^{os} anos¹¹ (CASCABEL, 2017a).

No ano de 2018, foram iniciados os trabalhos de reestruturação do *Currículo para Rede Pública Municipal de Cascavel* (CASCABEL, 2008) e, conseqüentemente, o seu alinhamento à BNCC (Resolução CNE/CP n. 2, 2017) e ao *Referencial Curricular do Paraná* (Deliberação CEE n. 3, 2018). Os grupos de estudos, organizados pela Secretaria Municipal de Educação, tiveram a participação dos coordenadores de área, assessores e professores da Rede. Nesse contexto, emergiu o consenso sobre a necessidade e o compromisso de garantir à área de Ensino Religioso tratamento pedagógico igualitário em relação às demais áreas, integrando-a oficialmente ao Currículo.

Concepção do Componente Curricular

O Ensino Religioso faz parte da formação integral humana. Na condição de área do

¹⁰ Conforme Ofício Circular n. 101/2017/SEMED, de 19/05/2017 – Minuta do Ensino Religioso/Grade Curricular (CASCABEL, 2017b).

¹¹ No período anterior ao da divulgação dessa Minuta, o Ensino Religioso era ofertado nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino em todos os anos de escolarização aos alunos da primeira fase do Ensino Fundamental.

conhecimento, concentra em seus fundamentos os aspectos histórico, ético, político, científico e sociocultural, que podem ser estudados com a finalidade de promover a ação crítica e transformadora da vida em sociedade. Por isso, no Currículo, quando se pensa na formação integral humana, essa pressupõe a integração do estudo do **conhecimento religioso** produzido da ação do homem com o meio.

No Ensino Religioso são reiterados os compromissos de diálogo, da construção de laços de alteridade, de aprendizagem da pluralidade cultural e religiosa brasileira na formação dos alunos, ao mesmo tempo em que se é reconhecida a sua individualidade, buscando “[...] promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). E, nas relações em sociedade, como parte do histórico do país, esse é o espaço de reconhecimento da diversidade cultural e religiosa brasileira.

Reconhecer o pluralismo significa abrir caminho para denunciar as discriminações e, ao mesmo tempo, criar espaços para formação de atitudes que visem ao enfrentamento dos preconceitos religiosos. Além disso, significa romper com séculos de silenciamento a respeito das diferentes formas de manifestação das religiões e das culturas, entre elas, as de origem afro-brasileiras, indígenas e orientais. Esse é um movimento que implica a abertura para o diálogo multicultural e pluriétnico, enfrentando as contradições e as desigualdades históricas produzidas nas relações sociais.

O exercício prático de abertura ao plural só é possível quando o Ensino Religioso assume o viés aconfessional¹², livre de proselitismos e coerente com os princípios do Estado Laico. Uma ação legisladora realizada, com esse propósito, foi a homologação da Lei Federal nº 9.475/1997, que alterou o art. 33 da LDB, Lei Federal nº 9.394/1996, quando o Ensino Religioso passou a ser compreendido como uma disciplina de caráter pedagógico e não mais doutrinário. A construção do modelo laico e plural do Ensino Religioso, desvinculado de formas doutrinárias de ensino, exige, segundo Costella (2011), que: “[...] na escola pública, [este] não [seja] concebido, de maneira nenhuma, como uma espécie de licitação para as igrejas [...]”. A instituição escolar deve reivindicar a título pleno a competência para essa matéria” (COSTELLA, 2011, p. 138, acréscimos nossos).

Atuar baseando-se em um modelo de Ensino Religioso aconfessional passa por um processo de amadurecimento – e, esse vem sendo construído nos espaços de formação de professores na Rede Pública Municipal –, uma vez que a perda dos aspectos confessionais envolve a necessária diferenciação entre fé e religião. É preciso, nesse sentido, explicar o que significam a liberdade individual de viver e expressar crenças e o estudo objetivo da religião, ou seja, compreender que “[...] aquilo que para muitas igrejas é objeto de fé, para a escola é

¹² O modelo atual do Ensino Religioso aconfessional expressa os princípios regulamentados pelo Estado laico. Esses princípios determinam que a República laica é para todos os cidadãos, para aqueles que apresentam crenças religiosas e para os irreligiosos (ateus, agnósticos, por exemplo). A laicidade é a garantia de aconfessionalidade e imparcialidade do Estado, ela transcende as diferentes opções humanas e garante os direitos fundamentais de liberdade. De acordo com a Lei Federal nº 9.475/1997, os professores de Ensino Religioso seguirão em seus planos de ensino o respeito à diversidade cultural religiosa e a ausência de proselitismos, com vistas a garantir os direitos fundamentais dos sujeitos, no que diz respeito à proteção das liberdades de pensamento, à consciência e à religião de seus alunos e de suas famílias (FONAPER, 2011; SIQUEIRA, 2012).

objeto de estudo. Isto supõe a distinção entre fé e religião, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa” (COSTELLA, 2011, p. 138).

Na filosofia marxista, o fazer distinção entre a fé do indivíduo e o objeto de estudo historiográfico, nesse caso, a religião, também foi destaque. Segundo Karl Marx (1818-1883), “[...] o privilégio da fé é expressamente reconhecido, ou como um direito do homem, ou como consequência de um direito do homem, isto é, a liberdade” (MARX, 1993, p. 55). Nessa mesma obra, o autor reforça esse argumento citando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, no art. 10, quanto à distinção necessária entre os chamados direitos do homem dos direitos do cidadão¹³. Trata-se de um embate frente ao Estado não democrático, de sua época, e frente à Religião, que, segundo a sua concepção, constituía-se em uma das fontes de alienação humana. Diferente da fé, direito do homem e questão privada, a religião para fins de controle político, usada pelo Estado, para conformar à consciência humana e aceitar a exploração é tema de crítica, a fim de “[...] fundamentar uma prática emancipadora contra as formas de dominação” (PARANÁ, 2008, p. 52). Para Marx, essas formas de dominação se encontravam na e para além da esfera religiosa; estavam nos domínios da política e da economia.

Em síntese, a compreensão do Materialismo Histórico Dialético a respeito da religião nunca foi “[...] uma proibição ou uma perseguição à religião, nem tampouco uma negação geral a ela” (CHAGAS, 2017, p. 133), uma vez que a crença pessoal é defendida como um direito e uma prática do indivíduo e deve ser respeitada. Mas a crítica social das condições materiais de sua existência é fundamental, na eminência de um véu religioso enredado ao “[...] ordenamento político, no Estado, [com a finalidade de ocultar] a exploração e a opressão humana” (CHAGAS, 2017, p. 133, acréscimo nosso).

Com essas diferenças conceituais estabelecidas e como parte do processo de desenvolvimento da área de Ensino Religioso, atualmente, o seu *objeto de estudo* é o **conhecimento religioso**. Compreende-se que esse é o caminho mais abrangente para o desenvolvimento da prática pedagógica, uma vez que o conhecimento religioso produz estruturas que se materializam nas relações sociais cotidianas, o que permite o estudo dos elementos básicos que formam as religiões na sociedade, pelo viés do Materialismo Histórico Dialético.

O proposto aqui é um modelo de Ensino Religioso que leve a compreensão da diversidade cultural religiosa brasileira, no constante objetivo de promoção dos direitos humanos, visando a propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de crenças, de filosofias de vida e dos modos irreligiosos de relacionar-se em sociedade. E, por fim, mas não menos relevante, almeja-se o desenvolvimento de uma prática pedagógica que parta das manifestações religiosas percebidas na realidade dos alunos, contribuindo para o fortalecimento dos princípios fundamentais da alteridade, da ética e da cidadania.

¹³ Para aprofundar conhecimentos sobre a crítica da Religião em Marx, consultar a seguinte obra: BARROS, J. de A. O conceito de Alienação no jovem Marx. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo-SP, v. 23, n. 1, p. 223-245, jun. 2011.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no Componente Curricular Ensino Religioso visa a contribuir para o diálogo entre perspectivas religiosas culturais e seculares de vida, exercitando o respeito ao direito dos sujeitos quanto à liberdade de crenças e de concepções (incluindo nos estudos os conhecimentos produzidos pelas matrizes Indígena, Afro, Ocidental e Oriental).

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

O Ensino Religioso, assim como as demais áreas abrangidas neste Currículo, contribui para o desenvolvimento integral do aluno. Não é possível nos dias atuais pensar em uma educação integral que não considere a dimensão espiritual do ser humano, sendo parte da produção humana as formas com as quais o homem estabelece pontes de contato com o transcendente (dimensão subjetiva) e o imanente (dimensão concreta). Portanto, por meio deste documento, apresenta-se aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino a inclusão dos conteúdos disciplinares em um modelo aconfessional e pluralista, com o objetivo de vedar qualquer forma de proselitismo nas escolas públicas (Cf. Lei Federal n. 9.475/97, Art. 33).

Tendo por objeto de estudo o **conhecimento religioso**, pelo viés científico e histórico, o presente modelo compreende a prática de ensino como caminho para superação de preconceitos religiosos existentes na sociedade. A abordagem pedagógica do Ensino Religioso vem buscando romper com as visões que remetem ao período confessional/catequético e interconfessional/teológico para construir e consolidar as relações de alteridade e de respeito à diversidade cultural religiosa brasileira. Assim, as religiões que foram historicamente excluídas, entre elas, as de matrizes africanas e indígenas, do modelo confessional serão tratadas pedagogicamente pelos professores.

A concepção da área tem em vista a prática da alteridade, por isso, “É importante que o trabalho com o Ensino Religioso seja impulsionado pelo desejo de um melhor entendimento humano vindo a contribuir para uma melhor convivialidade humana” (BERKENBROCK, 1996, p. 327). Espera-se, desse modo, que as atividades desenvolvidas com os alunos os conduzam ao respeito pelo outro, às suas crenças, aos seus modos e visões de mundo e de tudo o que diverge do nosso modo de pensar e viver em sociedade.

É importante, também, que o professor do Ensino Religioso domine não só as metodologias, mas o trabalho plurirreligioso, para além de suas crenças pessoais, a fim de desenvolver os conteúdos preestabelecidos no currículo de forma a atingir os objetivos de aprendizagem. O professor assume o papel de mediação entre os saberes que o aluno já tem e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Nessa orientação, a prática pedagógica envolve atitudes críticas, dissociadas de defesas a determinadas correntes religiosas ou filosofias de vida, com a finalidade de viver e conviver uns com os outros, exercitando o respeito à liberdade de consciência e de crenças.

Para o desenvolvimento das aulas, o professor pode considerar diversos recursos didáticos, tais como: audiovisuais, obras de arte (nacionais e estrangeiras), recortes de revistas e jornais, produção de cartazes, mídias digitais, objetos e símbolos culturais, mapas, entre outros. Como orientação para os planejamentos, sugerem-se alguns exemplos de abordagem dos Eixos e dos Conteúdos do Ensino Religioso, baseados e adaptados de Schlögl (2010):

Identities e alteridades: esse Eixo tem como objetivo direcionar o aluno ao reconhecimento de pertença¹⁴ ou não a um grupo religioso. O professor pode explorar a função da religião na vida das pessoas e o significado dela no desenvolvimento de diferentes culturas. O diálogo entre alunos e professores pode ter como ponto de partida a identidade de cada aluno e avançar para compreensão da existência de múltiplas identidades religiosas. Sugestão de atividade: elaborar em papel *kraft* uma árvore em que os frutos receberão o nome do aluno e das religiões, das tradições, das culturas professadas por sua família ou das perspectivas irreligiosas de viver (podem incluir irmãos, tios, avós e suas respectivas crenças e/ou valores familiares). O objetivo é estimular que os alunos identifiquem em suas relações pessoais a diversidade cultural e religiosa de crenças, princípios e valores, estabelecendo relações de alteridade a partir do seu convívio social;

Manifestações religiosas: esse Eixo explora as práticas celebrativas, os ritos religiosos e as representações religiosas na arte. As celebrações religiosas têm como finalidade relembrar acontecimentos considerados sagrados, pois servem também de fortalecimento das relações humanas com o transcendente. Uma atividade interessante consiste em identificar festas paranaenses de diversas tradições religiosas e irreligiosas, distinguindo a função de cada uma como elemento de confraternização e fortalecimento das comunidades. Os ritos religiosos e irreligiosos têm funções e significados relevantes para as interações sociais no cotidiano das pessoas. Como prática inicial sugere-se aos professores que abordem as diferenças conceituais entre gestos, ritos e rituais, falando sobre rituais cotidianos, tais como: formas de cumprimento, rotinas familiares, celebrações de aniversário, nascimento e, posteriormente apresente imagens de rituais religiosos (batismo, casamento, rituais de passagens, entre outros). A respeito das representações religiosas na arte, é preciso considerar que existe uma variedade muito grande, o que possibilita ao professor transitar interdisciplinarmente entre a arquitetura, a pintura, a escultura e outras formas artísticas;

Crenças religiosas: esse Eixo visa ao reconhecimento da existência de diferentes crenças pessoais e perspectivas seculares de vida. A sociedade atual é formada por pessoas que têm ou não crenças religiosas. É importante explorar que os sujeitos têm o direito de escolher sobre pertencer ou não a uma instituição religiosa. Não é tarefa do professor defender um ou outro grupo, mas orientar os seus alunos para a compreensão do fenômeno plural que forma a sociedade brasileira. Uma atividade interessante é ouvir músicas de diferentes origens étnicas (não exclusivamente religiosas, mas que contenham conteúdos sobre a vida e os valores humanos) e estudar como cada elemento da cultura é exposto muitas vezes ilustrando

¹⁴ O conceito de pertença é distinto do verbo pertencer. A pertença não se limita ao fazer parte de algo. A pertença é parte ativa do processo, seu significado está associado ao enraizamento, à integração e à interação plena da pessoa, que se constrói e é construída pelas relações socioculturais em que está imersa.

significados de onde se originam. A recomendação é para que o professor trabalhe com quatro vertentes diferentes: indígenas, africanas, ocidentais e orientais.

Os encaminhamentos teórico-metodológicos alinhados ao Materialismo Histórico Dialético dão evidências de que a religião pode vir a ser um instrumento de alienação. O que não significa, em hipótese alguma, como citado anteriormente, uma crítica à liberdade de crença dos sujeitos, que têm sua fé preservada nos fundamentos da alteridade. Ao escrever a célebre assertiva “a religião [...] é o ópio do povo” (MARX, 2000, p. 85-86), Marx a fez, criticando o uso das instituições religiosas pelas elites como meio de pacificação e de conformação das massas¹⁵. Nesse contexto, a religião foi usada com a finalidade de esconder o conflito entre aqueles que detêm os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho, legitimando desigualdades e iludindo as pessoas.

A religião muitas vezes foi responsável por violentos conflitos étnicos e disputas por territórios. Sendo assim, na concepção marxista, a libertação do homem das ilusões que conformam as suas condições materiais no mundo real só se efetivaria quando o homem fosse primeiro liberto do modelo ao qual foi submetido pelas sociedades capitalistas.

Com esses esclarecimentos, o que se espera dos professores é que a distinção entre crenças pessoais (questão privada) e o uso político da religião (questão pública) sejam resguardadas entre si. Tal posicionamento pedagógico permitirá ao professor apresentar aos alunos os elementos básicos sob os quais se organizam as instituições religiosas sem violar o direito deles de viverem as suas crenças e/ou filosofias de vida.

No trabalho com o Ensino Religioso, manter-se-á, sempre que possível, um contínuo diálogo com as demais áreas do conhecimento, visando à interdisciplinaridade. Nesse trajeto, o aluno terá acesso à produção do conhecimento religioso e ao reconhecimento das diferentes culturas, hábitos e crenças que formam a nação brasileira.

¹⁵ Sugere-se a leitura de *A crítica da Religião como crítica da realidade social no pensamento de Karl Marx* (CHAGAS, 2017).

CONTEÚDOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Os conteúdos e os objetivos de aprendizagem a serem trabalhados com as turmas de 5^{os} anos¹⁶ foram selecionados a partir de critérios de natureza pedagógica, laica, ética e científica. Esses têm como princípio a diversidade de culturas e de tradições e a existência de filosofias seculares de vida, e foram integrados entre os três eixos:

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
IDENTIDADES E ALTERIDADES	Eu, o outro, o nós e o ambiente de convivência	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. (EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.
	Imanência e transcendência	(EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida. (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.
	Memórias e símbolos religiosos	(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...) (EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.

¹⁶ Considerando que a formação dos alunos é processual e contínua e precisa integrar conhecimentos curriculares para compor um todo orgânico, a seleção dos Eixos, os Conteúdos e os Objetivos de Aprendizagem fazem parte da reunião dos componentes curriculares do 1º ao 5º ano de escolarização definidos pela BNCC (BRASIL, 2018).

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Práticas celebrativas	(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.
	Ritos Religiosos	(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).
	Representações religiosas na Arte	(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.
CRENÇAS RELIGIOSAS	Narrativas religiosas	(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.
	Mitos nas tradições religiosas	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.
	Ancestralidade e Tradição Oral	(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. (EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciões na comunicação e preservação da tradição oral. (EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

Avaliação

A avaliação é concebida como parte integrante e indissociável de todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem e apresenta funções diversas, como diagnosticar e orientar a intervenção pedagógica. É o momento em que se verifica o nível de apropriação dos conteúdos pelo aluno, sendo o ponto de partida, de acompanhamento e de reorientação permanente da prática docente.

A avaliação em Ensino Religioso parte do princípio da inclusão; é contínua, diagnóstica, processual e permeia toda a prática do cotidiano da sala de aula. Nessa área do conhecimento, a avaliação não se ocupa em aprovar ou reprovar, ou em gerar notas, mas em verificar e conduzir o processo de aprendizagem. Os instrumentos de avaliação contemplam tanto as atividades produzidas em sala quanto as de pesquisa extraclasse.

O ato de avaliar resguarda uma complexa rede de relações, não se restringindo a uma ação pontual e nem se reduzindo a meras práticas quantitativas. Essa complexidade, por sua vez, é que confere o real sentido ao ato de educar e por consequência, à formação humana.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AMOP. ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal em Ensino Religioso**. Cascavel, 2008. Disponível em: <http://www.amop.org.br/sites/8300/8310/DepartamentodeEducacao/CURRICULO_ENSINO_RELIGIOSO.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

BARROS, J. de A. O conceito de Alienação no jovem Marx. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo-SP, v. 23, n. 1, p. 223-245, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a11>>. Acesso em: 21 de fev. 2019.

BERKENBROCK, V. J. A attitude franciscana no diálogo inter-religioso. In: Moreira, A. da S. (org.) **Herança Franciscana**. Petrópolis, Vozes, 1996.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, fls. 17, do Liv. 4o de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Assembleia Nacional Constituinte, Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal, Diário Oficial da União. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Coleção de Leis do Brasil, p. 3474, v. fasc. XI. Palácio do Governo Provisório, 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9475.htm>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 21 de maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 11 maio 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel**: Cascavel, PR: Ed. Progressiva. 2008.

CASCADEL (PR). Conselho Municipal de Educação de Cascavel. **Deliberação CME nº 3**, de 30 de maio de 2017. Estabelece normas complementares para a oferta da disciplina de Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/Pr. Cascavel, 2017a.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular nº 101/2017/SEMED**, de 19/05/2017 – Minuta do Ensino Religioso/ Grade Curricular. Cascavel, PR, maio de 2017b.

CHAGAS, E. F. A Crítica da Religião como Crítica da Realidade Social no Pensamento de Karl Marx. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília-SP, v. 40, n.4, p. 133-154, oct./dec. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-31732017000400008>.

COSTELLA, D. O fundamento epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; VAGNER, R. (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. (Coleção Educação: Religião; 5). Curitiba, Pr: Champagnat, 2011, p. 129-140.

DOMINGOS, M. de F. N. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **REVER, Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, ano 9, v. 3, p. 45-70, set., 2009. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2019.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439**. Relator Carlos Ayres Brito. Brasília-DF: 1 dez. 2011. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ccr/files/Amicus_Curiae_ADIN_FONAPER.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

GUSMÃO, N. M. M. de. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, n. 107, p. 41-78, jul. 1999.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução. In: MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K. **A Questão Judaica**. São Paulo: Centauro, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 4.545, de 25 de setembro de 1985. **DIOE**. Curitiba: SEED, 1985.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 3**, de 22 de novembro de 2018. Normatiza o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba, 2018.

RANQUETAT JR., C. A. Laicidade, Laicismo e Secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria-RS, v. 21, n. 1, p. 1-14, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociais humanas/article/view/773/532>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

SAUCEDO, K. R. R. **A Formação do professor de ensino religioso dos anos iniciais**: conversas sobre o ântropos, thréskeia e epistême. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Cascavel, 2015.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimp. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHLOGL, E. Ensino Religioso. In: AMARAL, A. C. T. do; CASAGRANDE, R. C. de B.; CHULEK, V. (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010, p. 83-98. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoesensinonoveanos_seed.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SIQUEIRA, G. do P. **O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil:** implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano. Tese (Doutorado em Ciência da Religião). Pós-Graduação em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2012.

GEOGRAFIA

Histórico

A Geografia, como conhecimento vinculado às experiências dos sujeitos em suas relações com os espaços-tempos em que vivem, existe desde os primeiros grupos humanos. Segundo Claval (2010), antes de ser um conhecimento sistematizado, construído e transmitido com base em certas regras e valores aceitos na ciência moderna, a Geografia e o raciocínio geográfico que lhe dá aporte foram, e, são conhecimentos diretamente vinculados à vida dos homens e das mulheres em suas relações com os diversos espaços e tempos nos quais viveram e vivem, produziram e produzem.

Saber onde estavam as fontes de água, os animais e os víveres, como esses se alteravam ao longo das estações do ano e dos mais diversos tempos e espaços, como e onde construir seus abrigos e/ou moradias são aspectos que compõem desde muito tempo os conhecimentos e os raciocínios geográficos, fundamentais à existência humana. Para Giroto (2015), o “[...] raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas” (GIROTO, 2015, p. 72).

Historicamente, o raciocínio geográfico esteve presente nos mais diversos contextos, em situações de conquistas de territórios, lutas para a manutenção dos distintos grupos políticos e econômicos no poder, desempenhando papel importante nas relações geopolíticas mundiais.

Como ciência, a Geografia teve seus contornos constituídos no século XVIII e início do XIX, frente a um contexto histórico marcado pela necessidade de construção e fortalecimento da identidade nacional e unificação dos diferentes territórios em torno dos Estados-Nação na Europa, sobretudo na França e Alemanha, além de outros países em que a burguesia tinha se tornado a classe social hegemônica. Nessa conjuntura, a escola constituiu-se em um espaço estratégico para a reprodução de discursos e práticas sociais, a fim de atender aos interesses que visavam à consolidação do Estado Nacional, condição para a intensificação, o fortalecimento e a reprodução das relações mercantis nos e com os territórios.

A partir do século XIX, é possível verificar dois momentos fundamentais no que tange à produção do conhecimento geográfico científico: primeiro o da inserção da Geografia no sistema de ensino, juntamente com as instituições modernas elementares e a consequente criação de cursos superiores, voltados, especialmente, ao atendimento da demanda escolar. O segundo momento ocorre em meados dos anos 1970, caracterizado como sendo de crítica e ruptura, com análises que abordavam a apropriação e a produção dos espaços, como a ocultação das contradições a eles inerentes, comumente identificadas como Geografia Tradicional, elaborada com base nas demandas do processo de colonização e na expansão do capital nos vários continentes.

Uma parte significativa dos geógrafos evoca a atenção para as contradições intrínsecas à produção excludente dos territórios nas sociedades capitalistas. Essa crítica conduz ao rompimento com o modelo de ensino que desconsiderava essa leitura dos espaços geográficos. É importante destacar que o movimento à Geografia posta nos sistemas de ensino em vários países a partir da década de 1970 não ocorreu de forma linear e tampouco substituiu totalmente as abordagens tradicionais.

A despeito de sua relevância no processo de produção do conhecimento, a Geografia Crítica foi assumida por grupos de educadores que tinham como horizonte uma ciência com o objetivo de desvendar as contradições socioterritoriais e transformar os espaços geográficos em uma perspectiva fundada na justiça social.

No Brasil, a Geografia como componente curricular instituiu-se no início do século XIX, inicialmente no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, segunda capital brasileira. Na sequência, incorporou-se ao Currículo das demais instituições do país. Segundo Cavalcanti (1998), nesse momento histórico, o objetivo era, sobretudo, a construção e o fortalecimento da ideologia do nacionalismo patriótico, postura identificada por muitos como Geografia Tradicional. Cavalcanti reforça que a Geografia, nessa época, foi direcionada para a “[...] transmissão de dados e informações sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular” (CAVALCANTI, 1998, p. 18).

A Geografia como ciência, instituída no Brasil a partir do século XIX, identificava-se com os discursos acadêmico-científicos fundados na neutralidade da produção dos conhecimentos e foi mantida nos Currículos escolares mais para ocultar as questões socioterritoriais e as consequentes contradições expressas nos espaços do que para desvendá-las. Por isso, o ensino da Geografia em todos os níveis era pautado na imparcialidade do conhecimento, privilegiava e ainda privilegia a descrição e a memorização descontextualizada dos elementos que compõem a paisagem, o que impossibilitava e impossibilita a compreensão das contradições presentes nos arranjos espaciais¹. Tal forma de conceber a Geografia desconsiderava e desconsidera o movimento e a contradição dialética, existentes nas relações sociais que são e estão materializadas no espaço.

Na segunda metade do século XX, a Geografia Tradicional entrou em crise, em função do surgimento de movimentos de crítica a essa abordagem. Essas mobilizações propuseram a superação de um ensino aliado aos interesses e à visão de mundo dos grupos hegemônicos, os quais tinham o enfoque centrado nos elementos quantificáveis e mensuráveis dos processos espaciais e, para isso, afirmavam que o trabalho educativo desse conhecimento deveria estar fundamentado na interpretação dos espaços visando à sua transformação. Por conseguinte, em contraposição à concepção tradicional de fazer, pensar e ensinar a Geografia, surgiram reflexões firmadas em pressupostos teóricos que defendiam a leitura dos espaços pautada na

1 São porções do espaço que atuam como locais de acumulação de riqueza e de pobreza. Por exemplo, metrópoles são locais onde a riqueza tem centralidade e existem em função dos espaços de produção e expropriação de excedentes que concentram a pobreza. Este conceito evidencia que a produção capitalista do espaço é desigual, sendo a pobreza a condição da existência da riqueza que produzem locais em que habitam e trabalham, respectivamente, os trabalhadores e as classes sociais hegemônicas. Este conceito auxilia a compreender que os espaços devem ser compreendidos em uma perspectiva de redes nas quais são interdependentes áreas de concentração de riquezas e de produção e expropriação dos excedentes. (MOREIRA, s.d.).

necessária inserção das relações sociais contraditórias para o entendimento dos arranjos espaciais, ou seja, consideravam que “[...] a organização e a produção do espaço são resultados de um processo histórico, no qual estão envolvidos diversos usos e classes sociais” (CASTELLAR, 2006, p. 6).

É no contexto dessa concepção que se valoriza a interpretação dos espaços de forma crítica em múltiplas escalas, desde o local, passando pelo regional ao planetário, para a compreensão de forma contextualizada e integrada. Esse movimento de crítica à Geografia ensinada também se desdobrou em reflexões, debates e produções voltados aos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil, percorrendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior.

Paralelamente, no Brasil, principalmente desde os anos 1970, foram ampliados e disseminados estudos científicos sobre a infância com base na Psicologia do Desenvolvimento, o que transformou essa fase em objeto de estudo, proporcionando assim, debates educacionais em torno da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A sociedade contemporânea, ao reservar um lugar social para suas crianças, se conscientiza que elas criam formas, dando existência aos espaços lúdicos e elaboram artefatos que materializam as concepções de infância. Procurando debater, sobretudo o estar e ser das crianças no espaço, ou seja, o modo como estão postas nas sociedades, identificando-as como seres com especificidades, realizaram-se produções de trabalhos e reflexões acerca do ensino de Geografia inerentes a esse período de vida.

Lopes (2018), a partir de suas pesquisas, ao estudar as Geografias Infantis², destacou a existência de paisagens de infância que se referem aos modos específicos como as crianças vivem e se organizam no espaço. A ideia defendida e assumida na presente proposta, tendo como base as pesquisas na área de Geografia, é que existe um meio/contexto geográfico produzido e modificado a cada momento em diferentes idades e lugares. Esse entendimento é imprescindível para o trabalho com os conhecimentos geográficos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Girotto (2015), desde as origens do ensino em pauta, houve um distanciamento entre a Geografia da Educação Básica e o raciocínio geográfico que foi “[...] historicamente construído, possuindo o objetivo de impedir que mais sujeitos tivessem acesso a este conhecimento considerado essencial para a reprodução das estruturas de poder em diferentes épocas, inclusive no mundo contemporâneo” (GIROTTTO, 2015, p. 77). Lopes (2018), por sua vez, defende que “[...] a Geografia como ciência, com um lugar marcado na academia, mas também como um conhecimento presente no espaço das diferentes instituições educativas têm muito a contribuir para a formação e o desenvolvimento dos alunos” (LOPES, 2018, p. 105).

Atualmente, o ensino do componente curricular Geografia não se distanciou muito daquele saber institucionalizado do século XIX, visto que os conteúdos geográficos são, muitas

² Lopes (2018) evidencia que existem contextos e territorialidades específicos desse período, dado que cada ser humano, em função do seu desenvolvimento estar baseado no trabalho, está sujeito a determinações históricas e geográficas, nelas também atuando.

vezes, apresentados de maneira fragmentada, impossibilitando ao aluno estabelecer relações entre eles, com a finalidade de compreender as ordenações espaciais, obrigando-o a memorizar os conteúdos de maneira descontextualizada. Contudo, há novas reflexões e horizontes de trabalho nas escolas, no tocante à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é o que se intencionou demonstrar nessa breve retomada das reflexões realizadas no campo da Geografia ensinada.

Concepção do Componente Curricular

Os conhecimentos geográficos produzidos com base na materialidade das práticas sociais dos sujeitos que habitam diferentes lugares no planeta foram e são imprescindíveis à sobrevivência dos grupos humanos. Isso porque suprir necessidades básicas - como alimentar-se, proteger-se das intempéries climáticas por meio de vestimentas e da construção de moradias ou abrigos - implica a realização de trabalho nos distintos espaços, os quais vivem, o que produz as mais diversas paisagens e lugares.

A realização desses atos especificamente humanos supõe e demanda, ao mesmo tempo, a construção de conhecimentos sobre os lugares que, por sua vez, potencializam a capacidade de sobrevivência, a intervenção nos espaços, a reorganização dos arranjos espaciais, a transformação das paisagens e das relações humanas (KATUTA, 2004).

Na medida em que homens e mulheres agiram, por intermédio do trabalho, nos ecossistemas os quais viviam e do qual faziam parte, passaram a perceber, conhecer, compreender e construir representações sobre fatos, fenômenos e elementos vividos, o que permitiu a constituição de objetos, conhecimentos e técnicas, os quais viabilizaram cada vez mais a sua sobrevivência e a disseminação territorial para os locais mais longínquos e inóspitos do planeta.

Os grupos humanos, ao criarem e recriarem socialmente as suas condições materiais de vida, nas suas relações com os espaços, vão deixando as marcas de suas ações, estabelecidas em um determinado momento histórico e modo de produção.

Dessa forma, faz-se necessário que a análise dos arranjos espaciais ou dos espaços sociais produzidos esteja associada aos conjuntos de ações efetivadas nos lugares decorrentes do trabalho humano. Assim, o *espaço, objeto de estudo da Geografia*, é compreendido como proveniente de realidades relacionais, inserido em um processo sócio-histórico e materialmente determinado pelas relações advindas de uma específica produtividade social, nesse caso, o modo de produção capitalista.

Como componente curricular, a Geografia ensinada passou por modificações provocadas por força das políticas públicas ou por exigências da própria ciência (CALLAI, 2005). A presente proposta resultou de ambos os movimentos: produzida por uma política pública de construção curricular coletiva, bem como assumiu a perspectiva teórica e metodológica fundada nas pesquisas realizadas pela Teoria Histórico-Cultural, que tem na categoria trabalho a centralidade dos processos educativos. Em função disso, os fundamentos teóricos da Geografia Crítica estão postos neste documento como referência para os processos de ensino e

aprendizagem, pelo fato dessa corrente estudar a produção do espaço desde a perspectiva das relações contraditórias que se estabelecem entre capital e trabalho.

A Geografia, portanto, propicia estudos e pesquisas da dimensão territorial, considerando a totalidade das ações/objetos do presente/passado em suas relações e movimentos.

Assim, é imprescindível que o ato educativo, com base nos conceitos geográficos historicamente produzidos, possibilite a compreensão que os arranjos espaciais são histórica, social e geograficamente construídos, e que os seres humanos se constituem em sujeitos que produzem uma ordem socioespacial, dependendo do modo como vivem nos espaços, como os percebem, compreendem e modificam.

O ensino do referido componente curricular estrutura-se e organiza-se por meio do diálogo entre os conceitos cotidianos e científicos, produzidos mediante o trabalho (ações) e vivências dos sujeitos nos mais diversos lugares. Nesse processo, procura-se interpretar os vários arranjos espaciais por meio da observação da paisagem (O que ou quais fenômenos observados?), da orientação geográfica e da localização dos fenômenos no espaço (Onde ocorrem?), da representação gráfica e cartográfica dos fenômenos (Onde e como os fenômenos estão distribuídos?) e da explicação (Por quê? Ou que elementos explicam a distribuição?).

Desde a mais tenra idade, as crianças vivenciam e se apropriam dos espaços e lugares mediante o cuidado dos adultos, desse modo, constroem os significados que foram histórica, social e geograficamente produzidos. Assim, reproduzem ou repetem “[...] meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou [ressuscitam] marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2018, p. 13, acréscimo nosso). Por isso, quanto mais rico em estímulos for o seu ambiente, mais amplas serão as suas experiências. Por meio da atividade combinatória ou criadora³, também reconfiguram e reconstróem esses ecossistemas e, além disso, apropriam-se de outros, criando as suas territorialidades (LOPES, 2018). Essas atividades criadoras podem e devem ser potencializadas na idade escolar pelo trabalho educativo em sala de aula. Para que ocorra a apropriação dos conhecimentos geográficos na Educação Infantil, deve-se observar a periodização do desenvolvimento humano, como exposto na fundamentação teórica deste Currículo, considerando a ludicidade como principal instrumento de ensino. Conforme enfatiza Vigotski (2018),

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e anseios da criança. [...] Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (VIGOTSKI, 2018, p. 18-19).

3 Atividade do “[...] homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório” (VIGOTSKI, 2018, p. 15).

Pode-se afirmar que os sujeitos são reprodutores e produtores de espaços, cujos significados e lógicas são dados pelas atividades humanas realizadas nos lugares (reprodução) e também pelas ações combinatórias ou criadoras efetivadas. Cabe, portanto, aos professores organizarem processos e situações de ensino e aprendizagem para que tais sujeitos possam perceber, observar, analisar e compreender os espaços produzidos. Para Lopes (2018), “[...] na perspectiva histórico-cultural, as atividades [pedagógicas] são organizadas para que se possam criar outras criações, ressignificar sentidos, inventar, imaginar e, com isso, transformar o que todos já sabem e conhecem. Transformar-se e ser transformado” (LOPES, 2018, p. 92-93, acréscimo nosso), uma vez que a “[...] capacidade humana de criar, de saber e buscar nunca se esgota” (LOPES, 2018, p. 106).

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural evidenciam que a vida social do sujeito, isto é, o seu conjunto de experiências, de interações sociais escolares e não escolares impulsionam as transições de seu desenvolvimento psíquico. Assim, a organização do ensino no componente curricular Geografia deve ter como referência as experiências e as interações cotidianas, com a finalidade de serem interpretadas por meio das atividades de estudo, à luz dos conceitos científicos da área, compreensão que ocorre pela apropriação dos sistemas conceituais historicamente produzidos.

De acordo com Cavalcanti (1998), a interpretação dos espaços se faz por meio da linguagem cartográfica (mapas, gráficos, tabelas, croquis, maquetes) e de outras linguagens (poesia, prosa, imagens, vídeos, entre outras). A linguagem cartográfica, por exemplo, permite verificar a localização, a ocorrência, a distribuição geográfica do fenômeno e a sua extensão, o que possibilita aos alunos, junto a outras linguagens, estabelecerem raciocínios geográficos para entenderem os diferentes arranjos espaciais por meio da utilização dos princípios geográficos apresentados mais adiante, no item sobre os encaminhamentos teóricos-metodológicos (Quadro 1), verificando os elementos que influenciaram em sua organização. Contudo, como indica Callai (2005), deve-se compreender que

[...] fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p. 228).

Portanto, para que ocorra o entendimento dos arranjos espaciais, são imprescindíveis o uso e o desenvolvimento das linguagens entendidas como um conjunto de coordenadas semióticas⁴, as quais permitem a observação, a percepção e o entendimento dos arranjos espaciais, ou seja, a passagem da dimensão do vivido ao percebido e, desse para o concebido, possibilitando a elaboração de uma leitura mais complexa e sistematizada da realidade.

No tocante ao ensino da Geografia, pode-se afirmar que a dimensão territorial, fundamental nessa área do conhecimento, “[...] envolve não somente o poder de alguém ou de um grupo sobre determinado espaço, mas também o controle do deslocamento e do movimento

⁴ Conjunto de linguagens engendradas sócio-historicamente que “[...] permite aos seres humanos em um contexto espaço-temporal, por meio de uma determinada arquitetura de pensamento, se relacionarem com os outros e com o mundo” (KATUTA, 2004, p. 168).

do outro sobre esse espaço” (LOPES, 2018, p. 24). Ou seja, o entendimento do espaço supõe a compreensão dos processos que envolvem a produção dos arranjos espaciais para neles poder interferir.

Decorre disso o motivo pelo qual ensinar Geografia desde a Educação Infantil, passando pelos anos iniciais; é fundamental, pois possibilita ao sujeito “ler” o mundo por meio das práticas espaciais presentes nos territórios em que vive. Desse modo, por intermédio das atividades de ensino organizadas adequadamente pelos professores, os alunos apropriam-se dos sistemas conceituais científicos produzidos para compreenderem suas práticas espaciais, situando-as no contexto daquelas elaboradas pelos grupos humanos em diferentes territórios ao longo do tempo. Esse entendimento é a condição para a transformação das ações voltadas à produção de espaços socialmente democráticos.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Geografia visa alfabetizar geográfica e cartograficamente, proporcionando ao aluno mediações para que compreenda os arranjos espaciais produzidos pelas relações dos diversos grupos humanos com o meio.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

A compreensão das paisagens e dos arranjos espaciais exige o estabelecimento de correlações entre os diversos elementos que as compõem. Não se trata de enfatizar somente a dimensão física ou a humana, é preciso considerar a interação entre elas, pois os espaços são produzidos pelas determinações dialéticas entre ambas.

Para o entendimento da extensão de um Município, por exemplo, a alfabetização geográfica (aprendizagem do conjunto de códigos, formas de representações, informações e conceitos) inicia com o estudo da paisagem, mediante à observação, identificação, localização e representação gráfica e cartográfica (alfabetização cartográfica) dos elementos que a constituem, tais como: - no campo: as moradias dos alunos, a produção agropecuária, as florestas, os parques, as unidades de conservação, as escolas do e no campo, a produção de alimentos convencional, agroecológica e orgânica; - na cidade: a presença de praças, moradias dos alunos, escolas, indústrias, casas comerciais e de prestação de serviços, bens públicos, ruas e avenidas, além da situação, das características, da acessibilidade e dos usos do solo, entre outros. É importante destacar também nos processos de ensino e aprendizagem que as transformações espaciais ocorrem ao longo do tempo.

Dessa forma, faz-se necessário que a análise dos espaços produzidos esteja associada ao conjunto de ações efetivadas nos lugares e tempos, decorrentes do trabalho humano. Ao observar fenômenos, o aluno deve pensar sobre a localização, a causalidade e as condições

geográficas, conforme os princípios do raciocínio geográfico⁵, que envolve a capacidade de compreender a organização dos espaços no mundo e nas práticas sociais, conforme descritos no Quadro 1:

Quadro 1: Princípios do Raciocínio Geográfico

Princípio	Descrição
Localização	Posição particular dos fenômenos na superfície terrestre. Pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (localização de um lugar em relação aos outros). Por exemplo: Localização absoluta de Cascavel: Latitude 24°57'21" Sul; Longitude 53°27'19" Oeste. Localização relativa: Cascavel se localiza: ao oeste do estado do Paraná, ao sul de Umuarama, ao norte de Capitão Leônidas Marques, ao leste de São Pedro do Iguaçu e ao oeste de Campo Bonito.
Distribuição	Exprime como os fenômenos se distribuem pelo espaço. Por exemplo: Como as Instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se distribuem no município de Cascavel? Que caminhos fazem os alimentos até chegarem às escolas em função dos locais de produção? Como eles são distribuídos? Como se organizam os leitos dos rios em dias secos, chuvosos e ao longo das diferentes estações do ano? Com que meio de transporte o aluno desloca-se de sua casa até a escola?
Extensão	Espaço finito ou contínuo, delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico. Por exemplo: Qual a extensão do município de Cascavel? Qual a extensão da bacia hidrográfica do Rio Paraná? Qual a área onde se planta alimentos agroecológicos no município de Cascavel?
Diferenciação	Diferença do modo como os fenômenos ocorrem na superfície terrestre, resultando na compreensão da diferença entre áreas. Por exemplo: Qual a diferença da distribuição das Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Cascavel? Como o funcionamento dos meios de transporte influencia na vida dos moradores de um município? Como o clima interfere no cotidiano das pessoas?
Conexão	Interação ou conexão de fenômenos. Por exemplo: Qual a relação entre o Porto de Paranaguá e os monocultivos plantados no município de Cascavel? Qual a relação entre as temperaturas nas diferentes estações do ano e as culturas agrícolas? Quais as (in)congruências entre o trânsito, locais e horários de trabalho das pessoas?
Analogia	Identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos; auxilia no processo de generalização e de classificação. Por exemplo: Quais as diferenças/semelhanças entre: as casas de um bairro; entre as escolas do Ensino Fundamental? O que há de comum entre os vários bairros de uma região do município de Cascavel?
Ordem	Refere-se ao modo como o espaço é organizado ou aos ordenamentos territoriais dos lugares. Por exemplo: Qual o papel da prefeitura municipal na organização dos espaços no município de Cascavel? Como são classificados e organizados os bairros nas diferentes cidades? E, o comércio? Quais atividades abrigam os espaços escolares? Quais são as regras e como as crianças definem a organização dos espaços do brincar?

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

A partir da identificação dos elementos que compõem os arranjos espaciais, inicialmente apreendidos em sua dimensão paisagística, ponto de partida para o ensino e

⁵ Compreender a organização dos espaços no mundo e nas práticas sociais.

aprendizagem dos conhecimentos geográficos, faz-se necessário também compreender os processos que os originaram; isto é, explicitar a organização das diversas paisagens. Tal processo é denominado de alfabetização geográfica, a qual ocorre em diferentes níveis de complexidade ao longo dos distintos anos de escolarização, somada à alfabetização cartográfica, pois mapas, tabelas, quadros e gráficos, constituem uma linguagem específica desse componente curricular.

Assim, para ensinar Geografia, o professor deve partir da paisagem. Contudo, somente essa dimensão é insuficiente para garantir o conhecimento geográfico dos arranjos espaciais. É necessário desvendar os elementos que influenciaram na sua organização. Nesse sentido, indaga-se: Como o professor poderá ensinar? Permitindo, por exemplo, que o aluno, ao observar determinada forma paisagística, reflita sobre o porquê dos elementos espaciais estarem dispostos daquela forma, seus significados aos seres humanos e se houve transformação dos espaços ao longo dos tempos. O que deve conferir suporte ao sentido atribuído às paisagens é o entendimento de que elas vão se transformando à medida que se alteram as formas como o trabalho é realizado, nos distintos modos de produção e, conseqüentemente, nas relações sociais deles decorrentes. Em outras palavras, as relações sociais de produtividade de uma sociedade se modificam de acordo com a forma como o trabalho é realizado e o excedente da produção é distribuído, alterando-se as paisagens.

As imagens ao lado apresentam duas grafias de organização do espaço (geo-grafias), características de distintos modos de existência. A primeira apresenta uma forma de habitar, viver e produzir própria dos povos indígenas brasileiros, no caso, uma terra indígena Yanomami - aldeia do Demini, na divisa entre os estados de Roraima e Amazonas. Trata-se de uma forma de habitar coletivamente, com imbricadas e complexas relações com a manutenção das florestas e os outros seres vivos. A segunda imagem apresenta uma vista aérea da cidade de Cascavel - PR cuja maneira de habitar está fundada no modo de produção capitalista que pressupõe a divisão sócio-territorial do trabalho entre cidade e campo, o desflorestamento, a poluição, a aglomeração desigual e diferencial dos grupos humanos e as atividades econômicas que, muitas vezes, ocasionam processos de verticalização com a construção de prédios que concentram sujeitos e atividades.

Figura 1: Vista aérea da aldeia do Demini na floresta amazônica, no alto rio Demini



Fonte: Edson Sato. Disponível em: <<https://www.oeco.org.br/reportagens/terra-indigena-facilita-meta-climatica/>>

Figura 2: Vista aérea da cidade de Cascavel



Fonte: Nery Luiz Cardoso (2019).

Ensinar os alunos a ler o espaço é um ato político. Nesse sentido, o ensino da Geografia deve subsidiar na compreensão das ordenações espaciais, que são produzidas no contexto das relações sociais, ocorridas sob a égide dos distintos modos de produção (KATUTA, 2004).

Vários autores, entre eles geógrafos, defendem a necessidade de buscar a interpretação dos arranjos espaciais em diferentes níveis escalares, uma vez que os fenômenos geográficos têm determinações locais, regionais, nacionais e mundiais. Somada a isso, a compreensão dos arranjos espaciais deve ser feita por meio das categorias próprias do conhecimento geográfico: *espaço, paisagem, lugar, região e território*. Cada categoria é fundamental para os processos de ensino e aprendizagem, pois auxilia na análise dos arranjos espaciais. Por meio dessa observação é possível o entendimento das formas, funções, estruturas e processos que ocorrem nos espaços, em múltiplas escalas.

A concepção do espaço geográfico, em distintos níveis escalares, é para que o aluno se aproprie de forma dialética dos conhecimentos dos arranjos espaciais, expressos na paisagem. Desse modo, sugere-se o trabalho de forma articulada, focando níveis escalares locais (corpo, casa, escola, bairro, comunidade, cidade, campo, distritos e município) nos primeiros anos, ampliando para espaços cada vez mais amplos (estado, região, país e mundo) a fim de compreender o local, a síntese de múltiplas determinações. Isso não significa trabalhar os níveis escalares de maneira estanque e concêntrica, mas deve-se, na medida do possível, inter-relacionar a totalidade dos espaços.

Quadro 2: Níveis Escalares para a compreensão dos arranjos espaciais

Ano	Níveis Escalares
1º, 2º e 3º	Corpo - Casa - Escola - Bairro - Comunidade - Cidade - Campo - Distritos - Município - Estado - Região - País - Mundo.
4º e 5º	Corpo - Casa - Escola - Bairro - Comunidade - Cidade - Campo - Distritos - Município - Estado - Região - País - Mundo.

Fonte: Adaptado de CASCAVEL (2008, p. 233).

Conforme é possível visualizar no Quadro 2, ao trabalhar os arranjos espaciais, o professor deverá considerar outros níveis escalares, uma vez que o estudo de determinados espaços, lugares, paisagens, regiões e territórios implica considerar as várias escalas de ocorrência dos fenômenos para poder explicar a produção dos arranjos espaciais, dado que, em uma sociedade globalizada, se realiza a dialética entre os planos local, regional e global, não necessariamente nessa mesma ordem.

A organização dos conteúdos, dos encaminhamentos teórico-metodológicos e da avaliação para o entendimento dos arranjos espaciais em múltiplas escalas, por meio de noções (primeiros conhecimentos) e conceitos científicos, deve respeitar a periodização do desenvolvimento do aluno (ELKONIN apud DUARTE, 1996). Isso porque os sujeitos têm diferentes condições de estar, agir e pensar o espaço, dependendo do seu nível de desenvolvimento e das suas condições materiais de vida, o que possibilita diferentes ações e percepções no e sobre o espaço.

À medida que os alunos têm acesso às representações geográficas e cartográficas,

desde os espaços cotidianos vivenciados por eles, essas exigem, a cada ano escolar, maior capacidade de abstração, haja vista que suas percepções, ações e compreensões espaciais vão gradativamente sendo ampliadas.

Para tanto, a atividade psíquica da imaginação, em sintonia com a percepção espacial, é cada vez mais solicitada. Esse fundamento dos processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos precisa auxiliar o aluno em seu desenvolvimento psíquico, expresso na sua maior possibilidade de interpretação da realidade.

Ainda, com relação ao entendimento do espaço, a análise geográfica deve estar centrada na totalidade, com o objetivo de elaborar respostas às relações socioespaciais abordadas em sala de aula. Por exemplo, no trabalho pedagógico com o conteúdo *Industrialização de Cascavel*, considera-se a especificidade e a participação na organização dos arranjos espaciais nos níveis local, regional, nacional e internacional. Questões como os tipos de indústrias, as suas localizações, os produtos produzidos, o nível tecnológico, os mercados que atendem, a mão de obra envolvida, a capacidade de desenvolvimento industrial brasileiro, a infraestrutura necessária a essa atividade e as questões socioambientais envolvidas devem ser problematizadas, considerando as escalas de abrangência dos fenômenos.

Em âmbito regional, é necessário questionar, analisar e investigar quais são os elementos mais significativos que influenciaram e influenciam na formação sócio-histórica e espacial das regiões industrializadas no interior do Estado do Paraná, portanto, na transformação de suas paisagens. Por exemplo: a existência de matéria-prima, mão de obra, presença de meios e vias de transporte, incentivos fiscais, mercado consumidor, densificação das redes de comunicação, a sua localização em relação a centros consumidores e produtores, entre outros.

Se ensinar Geografia significa oportunizar ao aluno condições intelectuais para a análise e apreensão crítica dos arranjos espaciais em diferentes níveis escalares, bem como o entendimento de suas inter-relações, essa aprendizagem somente ocorrerá por meio da compreensão e apropriação dos códigos geográficos, cartográficos e dos processos sociais, os quais, por consequência, favorecerão reconhecer-se como sujeito histórico e espacial.

É nessa perspectiva que o ensino deve estar sustentado, com o intuito que o aluno aprenda a ler as paisagens como se fossem textos, percebendo sistemática e criticamente a lógica da ordenação e/ou produção dos arranjos espaciais, tendo como ferramentas analíticas a linguagem cartográfica (mapas, maquetes, plantas, croquis, gráficos, tabelas e fluxogramas) e outras linguagens (poesia, prosa, letras de canções, pinturas, fotografias, documentários, desenhos animados, histórias em quadrinhos, charges, entre outras), os conceitos específicos do componente curricular, bem como as informações e os indicadores que auxiliem no desvelamento das diferentes paisagens.

Na Geografia, os conteúdos auxiliam na interpretação dos elementos que constituem as paisagens inerentes aos lugares. Assim, o professor precisa, por meio do diálogo com o espaço vivido e percebido dos alunos, estabelecer estratégias de observação, representação e mapeamento, visando à compreensão da formação e gênese sócio-histórica dos distintos locais. Necessita, ainda, ensinar seus alunos a responderem *por quem, para quem e por que* os espaços foram construídos, bem como os desdobramentos socioespaciais das relações dos grupos humanos com o meio, no contexto dos modos de produção. É esse movimento

do pensamento que garante a interação dialética entre as dimensões do vivido, percebido e concebido (compreendido).

Convém lembrar que o conceito fundamental para o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos geográficos é o *espaço*, compreendido desde as relações sociais que se dão ao longo do tempo. Dessa forma, muitos conceitos devem ser ensinados: o de *paisagem*, que permite verificar a dimensão visível e empírica do fenômeno que tem realidade espacial; o de *lugar*, que propicia compreendê-lo em uma circunscrição espacial local na perspectiva dos sujeitos, expressão da materialização das relações sociais; o de *localização*, que situa os acontecimentos e/ou fenômenos no tempo e no espaço; e o de *representação*, que oportuniza abstrair as singularidades da realidade concreta para que se possa expressá-la gráfica e cartograficamente, a fim de compreender a distribuição dos fenômenos no espaço.

Entende-se que o mapa é a linguagem-imagem mais adequada para a interpretação dos fenômenos em sua dimensão espacial. Nesse sentido, a alfabetização cartográfica, essencial na leitura de mapas já produzidos social e historicamente, também auxiliará no entendimento dos arranjos espaciais e servirá, ainda, como suporte para os alunos na produção de suas próprias representações, sejam elas do trajeto que faz de casa até a escola, plantas, distribuição espacial dos mais diferentes fenômenos, como: uso do solo, casas, ruas, bairros, cidades, entre outros.

É nesse contexto que se dá a apropriação da linguagem cartográfica, condição para apreensão da dimensão geográfica dos fenômenos. Os usos dos mapas devem ter como fundamento a distribuição espacial do fenômeno estudado, permitindo, por meio dos conceitos e princípios da Geografia, que o aluno realize a análise do fenômeno. Por isso, o professor precisa focar seu trabalho na dialética entre os conceitos cotidianos e científicos, possibilitando a apropriação do conhecimento sistemático em torno da geograficidade dos fenômenos, que é o modo como se distribuem e se localizam no espaço.

Assim, devem-se realizar ações pedagógicas por meio do estudo dos mais variados textos e linguagens que descrevem e analisam os vários lugares; fazer observação e análise das paisagens; realizar os trabalhos de campo, analisar representações gráficas e cartográficas necessárias, com o intuito que os alunos compreendam os arranjos espaciais. É importante destacar, também, que merece atenção o quadro físico - localização, relevo, clima, vegetação, hidrografia, solos, entre outros - no estudo dos lugares, dado que esses aspectos, na interação dialética com os grupos humanos, influenciam na produção e na organização dos arranjos espaciais.

Para contemplar os objetivos de ensino, o professor deverá utilizar tarefas desenhadas e motivadoras do aprendizado, sempre com o planejamento prévio e objetivos específicos bem definidos, tendo como referência a periodização do desenvolvimento humano. Destarte, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, deve-se impulsionar o desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, a apropriação das linguagens geográficas e cartográficas que representam os arranjos espaciais é fundamental, pois permite a ampliação das capacidades de abstração, observação, percepção, descrição, análise e compreensão dos arranjos espaciais vivenciados.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

A partir da compreensão de que o *objeto de estudo* da Geografia é o *espaço* e as suas relações, entende-se que o suporte que favorecerá essa compreensão será a organização da proposta de ensino por meio dos eixos estruturantes. Esses consistem no sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambientes e qualidade de vida.

Tal organização estrutural possibilita ao professor e ao aluno, nos processos de ensino e aprendizagem, instrumentalizar, sob o crivo científico, a compreensão das organizações das paisagens, bem como considerar as transformações que ocorrem nesses espaços a partir das necessidades humanas que se inter-relacionam.

Reitera-se que os quadros foram organizados com a finalidade de propiciar objetividade no desenvolvimento do trabalho pedagógico; contudo, é de fundamental importância a organização do ensino a partir da tríade do processo didático: conteúdo, sujeito e forma, conforme elucidado na fundamentação teórica deste currículo.

1º ANO

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O sujeito e o seu lugar no mundo	Relações sócio-históricas: família e escola	(PR.EF01GE01.a.1.4) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola, entre outros) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares, dando enfoque aos atributos e funções dos diferentes locais. (CVEL.EF01GE01) Descrever os diferentes papéis sociais de cada um dos membros da família e da escola.
	Lugares de vivência: moradia e escola	(CVEL.EF01GE02) Compreender que a família e os sujeitos da escola, por meio de relações sócio-históricas convivem em determinados lugares e (re)produzem espaços.
	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(CVEL.EF01GE03) Observar e compreender os modos de vida de crianças nos diferentes espaços que ocupam (moradia, escola e outros lugares).
	Jogos e brincadeiras na família e na comunidade em diferentes espaços e tempos	(PR.EF01GE02.a.1.5) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares, utilizando-se de pesquisas no ambiente familiar, na comunidade e no desenvolvimento dos jogos e brincadeiras.
	Regras e lugares onde ocorrem os jogos e brincadeiras: semelhanças e diferenças	(CVEL.EF01GE04) Compreender as semelhanças e diferenças das regras e dos lugares onde ocorrem os jogos e brincadeiras (casa, escola, comunidade, quadras poliesportivas, praças e outros).
	Diferentes usos dos espaços públicos	(PR.EF01GE03.a.1.10) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques, complexos esportivos) para o lazer e diferentes manifestações sociais, artísticas, culturais e desportivas.
	Práticas e atitudes cooperativas e responsáveis pelos diferentes grupos sociais nos diversos lugares	(PR.EF01GE04.a.1.1) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola, entre outros), reconhecendo a importância das práticas e atitudes cooperativas e responsáveis com o meio em que vive.

Conexões e escalas	A duração dos dias e noites, a temperatura e umidade ao longo dos dias, noites e estações do ano em diferentes paisagens	(PR.EF01GE05.a.1.7) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras, por meio da observação e compreensão da paisagem nos distintos espaços de vivência (escola, bairro, casa, entre outros).
	Ciclos naturais e a vida cotidiana nos diferentes lugares	(CVEL.EF01GE05) Observar por meio das paisagens a variação de temperatura e umidade: em diferentes lugares ao longo das estações do ano e a sua interferência nas ações dos grupos humanos.
	Técnicas e materiais utilizados na produção de moradias e objetos em diferentes tempos e espaços	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho (ocupações) e sua importância social	(PR.EF01GE07.a.1.11) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade e de seu grupo familiar, compreendendo a importância do trabalho para o homem e a sociedade. (PR.EF01GE01.n.1.12) Observar e identificar o papel do trabalho na organização do espaço escolar, relatando as atividades de trabalho existentes na escola (limpeza, segurança, ensino, gestão).
	Transformações espaciais pelo trabalho em diferentes épocas	(CVEL.EF01GE07) Compreender como os espaços são modificados pelo trabalho humano em diferentes épocas e lugares.
Formas de representação e pensamento espacial	Representação gráfica e cartográfica	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas, jogos e brincadeiras. (CVEL.EF01GE08) Identificar e utilizar elementos da alfabetização cartográfica (símbolos, cores, tamanhos, formas, texturas, dentre outros) nas representações gráficas cartográficas a partir de itinerários, contos, histórias, jogos e brincadeiras.
	Orientação, localização e relações espaciais	(PR.EF01GE09.a.1.3) Elaborar e utilizar mapas simples, desenhos e trajetos para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.

Natureza, ambientes e qualidade de vida	Características dos lugares de vivência	(PR.EF01GE10.a.1.8) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor), e as mudanças que estes acarretam no estilo de vida das pessoas e na paisagem.
	Ritmos da natureza e as transformações das paisagens e das formas de vida	(CVEL.EF01GE09) Observar, perceber, registrar e compreender por meio de várias linguagens as transformações na vida das pessoas e nas paisagens causadas pela variação dos elementos da natureza (dia, noite, estações do ano, precipitação, temperatura, umidade, ventos, entre outros).
	Variação da temperatura e umidade no ambiente: mudanças de vestuário e hábitos alimentares	(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.
	Estações do ano e as suas influências	(CVEL.EF01GE10) Relacionar a influência das estações do ano na vida das pessoas, animais e plantas.

2º ANO

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O sujeito e seu lugar no mundo	Migração e a formação do bairro	(PR.EF02GE01.a.2.5) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo os grupos migratórios que contribuíram para essa organização. (CVEL.EF02GE01) Compreender e Identificar as causas e consequências do processo migratório na comunidade ou bairro.
	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. (CVEL.EF02GE01) Identificar e conhecer os costumes e tradições de sua família. (CVEL.EF02GE02) Compreender que há diferentes costumes e tradições em um mesmo espaço social.
	Diferentes costumes e tradições	(CVEL.EF02GE03) Compreender e respeitar diferentes costumes e tradições.
	Meios de transporte e comunicação na conexão entre lugares, riscos e cuidados com o meio ambiente	(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, reconhecendo como esses meios interferem nesses processos e discutir os riscos para a vida, para o ambiente e seu uso responsável.
	Diferentes meios de transporte e seus usos	(CVEL.EF02GE04) Conhecer e identificar os diferentes meios de transportes existentes e os usos realizados pelos diferentes grupos humanos e seus impactos ambientais.
	Diferentes meios de comunicação na conexão entre lugares	(CVEL.EF02GE05) Identificar diferentes meios de comunicação e as linguagens utilizadas na abordagem dos arranjos espaciais. (CVEL.EF02GE06) Reconhecer a importância e o papel social dos meios de comunicação.
	Uso responsável dos meios de transporte e comunicação e seus impactos no meio ambiente	(CVEL.EF02GE07) Compreender o uso responsável dos meios de transporte e comunicação e seus impactos no meio ambiente.

Conexões e escalas	Relação sociedade e natureza em diferentes lugares	(PR.EF02GE04.a.2.7) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares, comparando as particularidades, tendo em vista a relação sociedade-natureza.
	Mudanças e permanências dos lugares	(CVEL.EF02GE08) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos, identificando os fatores que contribuíram para essas mudanças e permanências.
Mundo do trabalho	Atividades sociais que ocorrem de dia e de noite	(PR.EF02GE06.a.2.9) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, descanso), identificando as atividades cotidianas, realizadas em cada um desses períodos.
	Atividades econômicas em diferentes lugares e seus impactos ambientais	(PR.EF02GE07.a.2.13) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais), de diferentes lugares, identificando as origens de produtos do cotidiano e os impactos ambientais oriundos dessas atividades. (CVEL.EF02GE09) Investigar e descrever as atividades de ordem extrativa que economicamente mantém o Município e outros lugares e as atividades laborais a elas relacionadas.
Formas de representação e pensamento espacial	Representações gráficas e cartográficas das paisagens, localização e orientação	(PR.EF02GE08.a.2.1) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem (elementos naturais e culturais) dos lugares de vivência. (PREF02GE09.a.2.2) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua), comparando as diferentes visões e representações de um mesmo objeto. (EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos do solo e da água no campo e na cidade	(PR.EF02GE11.a.2.10) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo e as ações de conservação e preservação desses recursos no espaço vivenciado pela criança.
	Ações de conservação e preservação do solo e da água	
	Qualidade ambiental dos lugares de vivência	(CVEL.EF02GE10) Observar a qualidade dos ambientes nos espaços de vivência, avaliando o estado em que se encontram os solos, as águas, as ruas e calçadas, estado de conservação, de manutenção e de limpeza da escola e de seus arredores, entre outros, apontando possíveis soluções para os problemas identificados.

3º ANO

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O sujeito e seu lugar no mundo	Modos de vida dos povos originários e comunidades tradicionais	(PR.EF03GE03.a.3.4) Reconhecer os diferentes modos de vida (hábitos alimentares, moradias, aspectos culturais, tradições e costumes) de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
	Grupos de diferentes origens e sua contribuição para a região	(PR.EF03GE02.a.3.3) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens, reconhecendo a importância que os diferentes grupos têm para a formação sócio-cultural-econômica da região.
	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (CVEL.EF03GE01) Identificar e diferenciar as atividades desenvolvidas no campo e na cidade.
Conexões e escalas	Processos naturais e históricos na produção e transformação das paisagens naturais e antrópicas (culturais)	(PR.EF03GE04.a.3.5) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares, observando os componentes que atuam nos processos de modificação das paisagens.
Mundo do trabalho	O trabalho no campo e na cidade: importância das atividades primárias para a indústria.	(PR.EF03GE05.a.3.7) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares (campo e cidade), a fim de reconhecer a importância dessas atividades para a indústria.
	Tipos de indústrias e produção industrial no Município e extração de matéria-prima	(CVEL.EF03GE02) Identificar os tipos de indústrias existentes no Município e o que produzem. (CVEL.EF03GE03) Compreender as relações de interdependência entre o campo e a cidade no que tange a produção industrial e extração de matéria-prima. (CVEL.EF03GE04) Relacionar e analisar o espaço geográfico do campo e da cidade e a relevância das atividades que neles ocorrem para as indústrias no Município (parques industriais) e em outros lugares.

Formas de representação e pensamento espacial	Representações gráficas e cartográficas	(PR.EF03GE06.a.3.8) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica, destacando a passagem da realidade concreta do espaço em que se vive, para a representação sob a forma de mapas e outros recursos cartográficos, tais como: maquetes, croquis, plantas, fotografias aéreas, entre outros.
	Legendas e símbolos na leitura cartográfica	(PR.EF03GE07.a.3.1) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas, compreendendo a importância dos símbolos para a leitura cartográfica.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	A produção de lixo e o consumo, seus impactos sócio-ambientais e medidas de redução	(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
	Usos dos recursos naturais, com ênfase na água e os impactos ambientais	(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas) e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.
	Utilização da água na agricultura e geração de energia e provimento de água potável	(EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.
	Impactos sócio-ambientais das atividades econômicas no campo e na cidade	(EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.

4º ANO

EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade em diferentes escalas	(EF04GE01) Selecionar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	Processos migratórios no Brasil e no Paraná	(PR.EF04GE02.c.4.5) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, levantando as origens dos principais grupos da formação populacional do Brasil, relacionados aos fluxos migratórios, dando ênfase à formação do Paraná.
	Funções e papéis de órgãos do poder público e canais de participação social	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
Conexões e escalas	Interdependência campo e cidade	(PR.EF04GE04.a.4.8) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas, identificando as características da produção e fluxos de matérias-primas e produtos.
	Unidades político - administrativas oficiais do Brasil: fronteiras e hierarquias	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.
	Territórios étnico-culturais: formações, reconhecimento legitimidade	(PR.EF04GE06.c.4.6) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Paraná e no Brasil, tais como terras indígenas, faxinalenses, caízaras, povos das ilhas paranaenses e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios, compreendendo os processos geográficos, históricos e culturais dessas formações.

Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	(PR.EF04GE07.a.4.7) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade, considerando as diferenças, semelhanças e interdependência entre eles.
	Produção, circulação e consumo de diferentes produtos	(PR.EF04GE08.a.4.9) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos, reconhecendo os passos para essa transformação (o papel das fábricas, indústrias, a produção em geral).
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos Cardeais	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.
	Tipos de mapas, elementos que compõem os mapas e características	(PR.EF04GE10.a.4.1) Comparar tipos variados de mapas, dentre eles: econômicos, políticos, demográficos, históricos e físicos, bem como os elementos que compõem o mapa, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Paisagens naturais e antrópicas (culturais) e a ação humana em sua conservação e degradação	(PR.EF04GE11.a.4.10) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (clima, relevo, cobertura vegetal e rios) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas. (CVEL.EF04GE01) Correlacionar as formas de relevo e os elementos que constituem a paisagem ao contexto das transformações sócio-históricas, políticas, econômicas e culturais. (CVEL.EF04GE02) Identificar as bacias hidrográficas do estado do Paraná, seus percursos, afluentes e usos. (CVEL.EF04GE03) Estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre as paisagens do município e do Paraná com as de outros lugares, identificando a ação humana em sua conservação ou degradação. (CVEL.EF04GE04) Compreender a interferência dos processos históricos, econômicos e políticos na formação e organização do espaço paranaense. (CVEL.EF04GE05) Identificar, localizar, representar e compreender a importância das áreas de preservação do Estado do Paraná.

5º ANO		
EIXOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional no Paraná: migrações e condições de infraestrutura	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
	A divisão político administrativa do Brasil e as cinco regiões do IBGE	(CVEL.EF05GE01) Identificar as unidades político administrativas da Federação Brasileira (Estados) e as cinco regiões brasileiras.
	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais	(PR.EF05GE02.a.5.3) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios, observando as condições de saúde, educação, produção e acesso a bens e serviços entre as diferentes comunidades.
	Desigualdades sociais nos territórios	(CVEL.EF05GE02) Compreender, representar, interpretar e estabelecer relações entre a ocupação do espaço paranaense e a estrutura fundiária do estado (latifúndio/minifúndios, ocupações/invasões). (CVEL.EF05GE03) Compreender a formação sócio-histórica e espacial do estado do Paraná a partir dos diversos grupos sociais, étnicos e culturais que o compõem.
Conexões e escalas	Formas e funções das cidades e suas transformações	(PR.EF05GE03.a.5.4) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento, a partir de atividades realizadas por essas formações urbanas, como as políticas administrativas, turísticas, portuárias, industriais.
	Interações entre: cidade e campo, cidades em rede e a distribuição de bens e serviços	(PR.EF05GE05.a.5.5) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana, compreendendo a interdependência que existe entre diferentes cidades (próximas ou distantes) e a distribuição da oferta de bens e serviços.

Mundo do trabalho	Tecnologia e transformações do trabalho nos diferentes setores da economia	(PR.EF05GE05.a.5.8) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços, fazendo uma relação entre o antes e o depois do desenvolvimento das tecnologias e a sua importância nos diferentes setores da economia. (CVEL.EF05GE04) Compreender a influência na ordenação espacial dos diferentes setores econômicos (primários, secundários e terciários).
	Meios de transporte e comunicação: transformações e a integração entre os lugares	(PR.EF05GE06.a.5.9) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação, assim como o papel das redes de transportes e comunicação para a integração entre cidades e o campo com vários lugares do mundo.
	Tipos de energia e produção econômica no Paraná	(PR.EF05GE07.c.5.10) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola, extrativa e no cotidiano das populações, dando ênfase ao contexto do Paraná.
Formas de representação e pensamento espacial	Análise das transformações espaciais com uso de imagens e geotecnologias	(PR.EF05GE08.a.5.6) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes, destacando semelhanças e diferenças em relação a ritmos das mudanças.
	Conexões e hierarquias entre cidades por meio de representações gráficas e cartográficas e do uso de geotecnologias	(PR.EF05GE09.a.5.7) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas, como mapas, croquis, plantas, imagens de satélites, fotografias aéreas, desenvolvendo noções e conceitos básicos de cartografia, para a identificação de dados naturais e socioeconômicos.

Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental e os impactos das ações humanas na natureza: formas de poluição de cursos de água e oceanos	(PR.EF05GE10.a.5.11) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, assoreamento, poluição por pesticidas, marés negras), compreendendo o impacto das ações humanas sobre a natureza do ponto de vista socioambiental.
	Problemas ambientais: identificação, descrição, proposição de soluções	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico, destruição de nascentes, entre outros), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
	Gestão pública da qualidade de vida e participação	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social, responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia, saúde, educação e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

Avaliação

Para a avaliação do componente curricular Geografia, faz-se necessário considerar os objetivos de aprendizagem que orientam a intencionalidade da mediação do conhecimento. Tais objetivos referem-se à condição de avaliar como o aluno compreende a transformação e a organização do espaço geográfico determinado pelas relações sociais, conforme as necessidades humanas em distintos momentos históricos e modos de produção. Filizola e Kozel (2009) corroboram essa premissa ao defenderem que:

A avaliação se caracteriza como um processo constante e contínuo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade, levando em conta o ensino de geografia que entende o espaço geográfico como socialmente produzido historicamente. Pois, é nas relações entre os homens e com a natureza que os espaços são ocupados, transformados, e organizados em momentos diferentes. Para isso, dever-se-á verificar a aprendizagem a partir daquilo que é básico para que ela se processe. (FILIZOLA; KOZEL, 2009, p.70-72).

No quadro de conteúdos e de objetivos de aprendizagem apresentados no item anterior, fica explícito o que se espera desenvolver no aluno em cada eixo e conteúdo trabalhado, desse modo, os objetivos sinalizam o que deve ser considerado na avaliação da aprendizagem. Conforme a característica do que é objeto de avaliação, é possível verificar o instrumento mais adequado para analisar se o objetivo foi ou não alcançado.

Filizola e Kozel (1996) consideram que, conforme as necessidades, as exigências e as intencionalidades da prática docente, os instrumentos de avaliação podem ser constituídos por: análises e discussões periódicas sobre o trabalho pedagógico; observações e registros sistemáticos (maquetes, plantas, mapas, leitura de mapas, textos orais e escritos); arquivos contendo atividades e materiais referentes aos conteúdos trabalhados e relatórios dos alunos.

Cabe ao professor, portanto, observar sistematicamente o desenvolvimento dos alunos por meio dos objetivos de aprendizagem, os quais tratarão das especificidades dos anos letivos e sustentarão sua progressão nos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 327, SEB, 2017.

CALLAI, H. C. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

CASCADEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASTELLAR, S. M. V. Currículo, Educação Geográfica e Formação Docente: desafios e perspectivas. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, Ano II, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/611/643/>> Acesso em: 30 ago. 2018.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CLAVAL, P. **Geografia: Terra dos Homens**. São Paulo: Contexto, 2010.

DUARTE, N. (mimeo.). **Sobre o Problema da Periodização do Desenvolvimento Psíquico na Infância**. (Texto traduzido em 1996, por Newton Duarte, para fins didáticos, do original. In: DAVIDOV, V. & SHURE, M. _ La Psicologia evolutiva em la URSS (Antologia), Moscou: Editora Progresso, 1987, p. 104-124).

FILIZOLA, R. KOZEL, S. **Teoria e Prática do Ensino de Geografia: Memórias da Terra**. São Paulo: FTD, 2009.

GIROTO, E. D. Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan. /jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144/149/>> Acesso em: 30 ago. 2018.

KATUTA, Â. M. **O Estrangeiro no Mundo da Geografia**. 2004. 261p. Tese (Doutorado em Ciências) - Pós-Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOPES, J. J. M. MAPAS VIVENCIAIS: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.6, n.11, p.237-256, jan./jun., 2016.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MOREIRA, R. **A Geografia Serve para Desvendar Máscaras Sociais**. S. n. t. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/biogeografia_saude_publica/aulas%202014/2-Ruy%20Moreira.pdf/> Acesso em: 30 ago. 2018.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: Paraná, 2018a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 03 de 22 de novembro de 2018**. Curitiba: Paraná, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Referências consultadas

CALLAI, H. C. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. **Geografia em Sala de Aula, Práticas e Reflexões..** Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 57-63.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Ano XXIII, n. 79, p. 125-161, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2018.

CAVALCANTI, L. de S. A. “Geografia do Aluno” como Referência do Conhecimento Geográfico Construído em Sala de Aula. In: CAVALCANTI, L. de S. A. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012, p. 175-198.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2018.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11 ed. – São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KATUTA, A. M. Representação do espaço vivido, percebido, imaginário e concebido. **Boletim de Geografia**, Maringá, Ano 19, n. 2, p. 179-186, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/bolgeogr/article/view/>> Acesso em: 18 maio 2013.

KATUTA, A. M. et al. **Subsídios Teórico-Metodológicos para o Ensino de Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, J.; PAGNONCELLI, C; MATOS, N. S. D. O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares - Contribuições a partir dos Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2016. p.161-196.

LOPES, J. J. M. **Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias**: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2008.

LOPES, J. J. M. A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, E. (Org.). **O fio tenso que une a Psicologia à Educação**. Brasília: Uniceub, 2013, p. 125-136.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, nº 49/1, maio/ago. 2013, p. 283-294, Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915/716>> Acesso em: 10 de maio 2019.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. **O Jeito de que Nós Crianças Pensamos Sobre Certas Coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

LOPES, J. J. M. VASCONCELLOS, T. de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf/> Acesso em: 18 maio 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: Contribuições à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese de Livre-Docente em Psicologia da Educação, Departamento de Psicologia/Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico do Nascimento à Velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

STRAFORINI, R. A Totalidade Mundo nas Primeiras séries do Ensino Fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 18, vol. 1, n. 18, p. 95-114, 2002. Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/203/187/>> Acesso em: 05 out. 2018.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino**: Contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

SFORNI, M. S. de F.; VIEIRA, V. A. M. de A. Avaliação da Aprendizagem Conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 45-58, 2010. Editora UFPR.

VIEIRA, V. A. M. de A. **Avaliação da Aprendizagem Conceitual**: Concepções, Práticas e Perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2008.

HISTÓRIA

Histórico

A História, como ciência que procura explicar as atividades humanas no tempo, bem como os sentidos atribuídos a elas pelos sujeitos, constitui um campo de conhecimento essencial para a humanidade à medida que permite demarcar os limites e as possibilidades de suas ações, de modo a elucidar como essas podem contribuir na transformação das estruturas sociais. Tal entendimento, fundamentado na perspectiva da “História vista de baixo”, parte da premissa na qual o conhecimento histórico abrange “[...] uma expressividade emancipadora” (FUNARI, 1991, p. 3) ao possibilitar a compreensão que a História está em constante movimento e que os seres humanos são os agentes fundamentais no seu processo de produção.

O seu ensino, nessa concepção, compreende que “[...] alunos e professores são sujeitos da História (do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir), são agentes que interagem na construção do movimento social” (NADAI, 1993, p. 160), ao passo que “[...] ensinar História é também ensinar o seu método, portanto o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Deve-se menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar (refletir) “historicamente” (NADAI, 1993, p.159).

O desenvolvimento do pensamento histórico pressupõe a percepção da relação entre sujeitos, conteúdos e práticas sociais, o que implica a apropriação da necessidade social a qual desencadeou a produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, o caminho realizado pelo pesquisador no processo de sistematização. No mesmo sentido, ao tratar sobre o conhecimento histórico, Rüsen (2001) destaca as necessidades dos sujeitos em suas vidas cotidianas, as quais estão sempre vinculadas ao tempo, motivo pelo qual faz com que os sujeitos busquem no passado respostas para questões do presente (RÜSEN, 2001).

A tese defendida por Rüsen (2001) ressalta que os sujeitos se apropriam do passado para a compreensão do presente, portanto, esse, é o fundamento orientador da escrita desta seção. A partir disso, apresentam-se os aspectos históricos sobre a ciência da História, especialmente como se instituiu, seus pressupostos e métodos. Entende-se que, ao se apropriar do passado, isto é, das formas e das configurações que o conhecimento da História incorporou no decorrer do tempo com a produção historiográfica, sua materialização em propostas curriculares e a efetivação no contexto escolar, é possível identificar permanências, mudanças e rupturas no ensino. Dessa forma, compreende-se que o trabalho educativo nem sempre foi o mesmo, transformando-se conforme a perspectiva de formação humana predominante.

A gênese da História como componente curricular está relacionada às revoluções burguesas e às reivindicações sociais da França, durante o século XVIII. Nesse contexto, o ensino destacava-se pelo caráter nacionalista no processo de constituição das sociedades modernas, uma vez que sua implantação nas escolas contribuía para a sacralização do poder político estabelecido (PARANÁ, 2018a).

Nadai (1993), ao abordar sobre esse aspecto, explica que a História como componente curricular desvincula-se da perspectiva nacionalista em um cenário de efervescência dos movimentos de laicização da sociedade, na França do século XIX. Segundo a autora, esse momento configurou-se por um processo de superação das tradições do século XVIII, possibilitando um novo sentido à História.

No Brasil, a partir do século XIX e sob a influência do pensamento liberal francês, ocorreu a constituição da História como componente curricular, trabalhado primeiramente no colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro. Segundo Nadai (1993), “[...] a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização” (NADAI, 1993, p.146), sendo as ideias educacionais apoiadas em uma pedagogia leiga, imbuída de ecletismo e fundamentada no liberalismo e no positivismo (SAVIANI, 2013).

Por meio da Lei nº 88 de 08 de setembro de 1892 e regulamentada pelo Decreto nº 144B de 30 de dezembro de 1892, realizou-se a reforma geral da instrução pública paulista. Previam-se como parte dos planos de estudos as “[...] notícias históricas ricas sobre a Europa considerada no regime de conquistas, das guerras defensivas, e da indústria; biografia dos ocidentais notáveis” (NADAI, 1993, p. 147). Havia a preocupação de estabelecer uma identidade nacional e a formação de uma nação por parte do governo. Tal plano de estudos, denominado “educação cívica e moral da Pátria”, deveria estudar a “biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e Império e a história da proclamação da República” (MOACYR, 1942 apud NADAI, 1993, p. 147).

Na década de 1930, com o fim da Primeira República, a educação brasileira estava a serviço de uma unidade e, sobretudo, a formação de uma identidade nacional. De acordo com Capelato (1998), depois da instauração do Estado Novo (1937), o governo concebe a importância da alfabetização em todas as idades, contemplando como instrumentos próprios de educação extraescolar o cinema, o teatro e os desportos, os quais pautavam-se na reforma do Estado para a modernização econômica e controle social, vistas como metas prioritárias.

Nessa década, denominada por Capelato (1998) como democracia autoritária, houve grande debate entre os que se colocavam a favor de uma visão “universalista” do ensino de História, apresentando como conteúdo a História da Civilização e os contrários que defendiam a “singularidade nacional” baseada na tradição de um sentimento nacionalista. Nesse embate, os livros didáticos de História serviram para a criação de uma paixão nacional nos estudantes, atrelada ao ensino das tradições do país como forma de compreensão da pátria.

Nas décadas de 1950 e 1960, “[...] a proposta para o ensino de História era, então, a de contribuir para resolver a equação Estado-povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia” (BITTENCOURT, 2018, p. 140 - 141). Nos anos de 1960, houve a tentativa de renovação do ensino, mediante a criação do Instituto Superior e Estudos Brasileiros (ISEB) por um grupo de historiadores. Com o intento de reformular os métodos de estudo, produziram uma coletânea didática denominada *História Nova do Brasil*, foi descartada com a implantação da Ditadura Militar em 1964, juntamente com as ideias de renovação nos conteúdos e nas metodologias.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, no período da Ditadura Militar brasileira, caracterizado pelo controle, pela

repressão ao processo de formação de professores e pela patrulha ostensiva sobre os componentes curriculares que fomentassem nos estudantes ideias contestatórias ao programa governamental, as disciplinas de História e Geografia foram reunidas e denominadas, autoritariamente, de Estudos Sociais.

Bittencourt (2017) reforça que, nas propostas de reformulação curriculares de História, entre os anos de 1985 e 1995, o componente “Estudos Sociais” foi mantido em grande parte dos estados brasileiros para os anos iniciais.

A década de 1980, considerada pelos economistas como “década perdida” por ter sido o período de crise mundial do capitalismo, significou um momento de amplo espectro de reivindicações propostas por educadores e pela sociedade civil, especialmente no que se refere ao processo de abertura política do país. Na educação, de forma geral, as principais bandeiras de luta clamavam por melhorias na qualidade do ensino, entre elas, a necessidade de firmar a concepção de educação pública como um direito público subjetivo e dever do Estado, a universalização da escola pública e a erradicação do analfabetismo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Sobre os processos de ensino e aprendizagem, currículo e formação dos professores, particularmente, o movimento dos educadores apontava para a necessidade de questionar as concepções pedagógicas tradicionais e tecnicistas que orientavam o trabalho docente.

Nessa conjuntura, o movimento de educadores do Paraná que lutavam contra a ditadura e por transformações sociais no final da década de 1980 elaborou a proposta de História apresentada no *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* - CBPR - (PARANÁ, 1990). Com uma perspectiva contrária às pedagogias tradicionais e tecnicistas, o documento, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Dermeval Saviani, “[...] tinha a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder as necessidades sociais e históricas que caracterizam a sociedade brasileira” (PARANÁ, 1990, p. 13), ao passo que “[...] indicava a possibilidade de a escola não apenas transmitir os conteúdos neutros e descomprometidos” (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 151), mas também o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

De forma geral, e particularmente no que diz respeito ao componente curricular História, o CBPR (PARANÁ, 1990) significou um grande avanço à educação, na medida em que respondeu aos anseios de educadores e intelectuais, os quais almejavam uma educação de qualidade que priorizasse um ensino pautado nas categorias de movimento, mediação, contradição e transformação social.

Nos anos seguintes, em âmbito nacional, outros avanços significativos marcaram o ensino de História. A aprovação da Lei nº 10.369/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN - nº 9.394/1996 e determinou a obrigatoriedade de inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e da Lei nº 11.645/2008, a qual ampliou a obrigatoriedade para “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, representaram um momento histórico de valorização da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

A obrigatoriedade dessas temáticas nos currículos significou a tentativa de rompimento da explicação da História do Brasil com base somente na historiografia europeia, ao possibilitar que a História de um país fosse contada pelos sujeitos que participaram dela como

classe social excluída da apropriação material e intelectual. Dessa forma, a inclusão desses temas proporciona uma perspectiva sobre os fatos históricos que se aproxima mais da totalidade, à medida que não se limita a uma narrativa somente de uma classe social.

No ano de 2006, com a promulgação da Lei nº 11.274 de 6 de janeiro, houve a alteração da redação dos artigos nº 29, 30, 32 e 87 da LDBEN nº 9.394/1996, dispondo que o Ensino Fundamental passaria de oito para nove anos de duração. Com essa modificação, os documentos que direcionaram o ensino de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram revistos de modo a contemplar mais um ano escolar nessa etapa da Educação Básica. Assim, o Estado do Paraná iniciou a proposição de reestruturação do CBPR (PARANÁ, 1990) e a produção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - as DCEs - (PARANÁ, 2008). Contudo, nessa reorganização não foram previstos conteúdos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a formação para esse período de escolarização estava sob incumbência dos municípios.

Em decorrência da necessidade de reestruturação dos currículos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em 2008, após um processo de estudos, formação e produção coletiva, concluiu-se o *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*, pautado no método dialético, bem como na apropriação dos conteúdos da História como fundamento para o desenvolvimento da consciência.

No ano de 2017, houve a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC - para a Educação Básica. Esse documento nacional foi instituído e orientado quanto à sua implantação por meio da Resolução nº 2/2017 do Conselho Nacional de Educação - CNE. Segundo Bittencourt (2018), a construção da BNCC foi delegada a “[...] gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial” (BITTENCOURT, 2018, p. 143) e com base em moldes internacionais que determinam métodos e conteúdos.

Cumprindo com a Resolução do CNE, o Estado do Paraná organizou o Referencial Curricular do Paraná, que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Deliberação nº 03 de 22 de novembro de 2018, no qual se determinou, em seu Art. 23, Inciso VI, que o ensino de História “[...] deve ser organizado com base nos direitos e objetivos de aprendizagem” (PARANÁ, 2018b).

Concepção do Componente Curricular

Para compreender a sua origem e elucidar a própria existência ao longo dos tempos, os grupos humanos passaram a produzir conhecimentos, os quais, inicialmente, estavam ligados a explicações mágicas e/ou fantasiosas sobre a realidade. O desenvolvimento do conhecimento filosófico, ao questionar sobre a origem da humanidade, por sua vez, possibilitou que “buscassem a verdade” mediante a “investigação, pesquisa” sobre as suas vidas, instituindo uma forma específica de produção do conhecimento: o conhecimento histórico (BORGES, 2006).

O pensamento histórico, como uma das formas de compreensão da realidade, isto é, da atividade humana concreta, tem como especificidade o fato de estar em processo contínuo

de construção, ou, nas palavras de Borges (2006), “[...] nunca é perfeito ou acabado” (BORGES, 2006, p. 9). Nessa perspectiva, Castanho (2010) destaca que a História “[...] é a própria vida do ser humano”, sendo “[...] tão ampla e envolvente que é, a um só tempo, um saber e objeto desse saber”. Desse modo, constitui “[...] a trama da existência humana, o que aconteceu, acontece e está por acontecer” tanto com os grupos humanos quanto com a sociedade, ou seja, a História “[...] é a ciência do movimento, ou da mudança, das sociedades humanas” (CASTANHO, 2010, p. 4).

Nesse sentido, a História que busca explicações sobre a atividade humana no tempo pressupõe a compreensão de processo. No entanto, esse não pode ser entendido linearmente ou de forma evolutiva. Para a História, o conhecimento como processo significa também contradições, rupturas, divergências, isto é, “[...] um complexo constituído de complexos” (NETTO, 2000, p. 60).

Tratar de uma ciência que tem como fundamento a atividade humana no tempo, suscita a necessidade de situar historicamente quem é esse sujeito e, simultaneamente, traçar aspectos gerais sobre o seu desenvolvimento em sociedade.

Parte-se da compreensão que o desenvolvimento da humanidade e do pensamento histórico está vinculado à atividade de produção da própria existência do sujeito. Sobre esse aspecto, Davydov (1988) destaca que “[...] a base de todo conhecimento humano é a atividade objetual prática, produtiva: o trabalho” (DAVYDOV, 1988, p.115, tradução nossa)¹. Nesse processo, ao produzir as condições objetivas para a sua existência mediante o trabalho, os grupos humanos produzem a História e, ao mesmo tempo, produzem a si próprios. O trabalho carrega em si a chave da explicação do próprio sujeito e dos conhecimentos produzidos para satisfazer as suas necessidades. Não obstante, o que confere ao trabalho tal estatuto?

Ao trabalhar, homens e mulheres realizam uma atividade que os diferencia dos demais animais que se adaptam à natureza, pois fazem isso de forma criativa, intencional e planejada. Por esse aspecto, produzem e fazem uso de instrumentos que carregam uma função social para os quais foram criados no processo de transformação da natureza, desenvolvendo a linguagem e a consciência.

Nessa perspectiva, o uso dos recursos materiais e simbólicos permite agir sobre a realidade tendo como referência um elemento mediador, o qual orientará a ação humana ao passo que prevê um fim esperado. Para Davydov (1988), “[...] a utilização de instrumentos de trabalho pressupõe a formulação de uma finalidade e que esta, como imagem ideal do produto requerido, cumpre uma função de orientação” (DAVYDOV, 1988, p.115, tradução nossa)².

Dessa forma, o ponto de partida para a compreensão da História é o entendimento de como os grupos humanos materializaram suas ideias e ações por meio do trabalho e como foram criando mecanismos e signos que permitissem essa materialização. Para isso, é preciso analisar os fatos como resultado da ação humana sobre o meio e sobre o outro, considerando

¹ “La base de todo conocimiento humano es la actividad objetual – práctica, productiva: el trabajo” (DAVYDOV, 1988, p. 115).

² “La utilización de instrumentos de trabajo presupone la formulación de una finalidad y que ésta, como imagen ideal del producto requerido, cumpla una función de orientación” (DAVIDOV, 1988, p. 115).

as categorias da totalidade, contradição e mediação³. Por outro lado, ao fazerem o uso dos instrumentos, homens e mulheres se apropriam da atividade humana materializada nos objetos e na linguagem, conferindo também ao trabalho o aspecto de ser uma atividade eminentemente social. Desse pressuposto decorre a compreensão que o sujeito é um ser social, realiza a sua existência com base nas situações reais e, ao produzi-la, produz a História. No entanto, é importante destacar que esses não concebem a vida da forma como gostariam, mas com base nas condições concretas, nas circunstâncias reais. Entretanto, Heller (2016) ressalta que

[...] essas “circunstâncias” determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações sócio-humanas mediatizadas pelas coisas. Não se deve jamais entender a “circunstância” como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção, a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas - **ideia que dirige a ação humana** - a resultante objetiva de tais posições teleológicas. E ao contrário, quando os homens colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todas as demais objetivações desencadeiam igualmente novas séries causais [...]. (HELLER, 2016, p. 13-14, grifos nossos).

Por esse fundamento, a História precisa ser compreendida como uma ciência produzida por grupos humanos, mesmo que nem todos tenham consciência disso. Enfatiza-se, então, a necessidade de estudar o passado para oportunizar aos homens e às mulheres que se identifiquem e se compreendam em movimento, ou seja, na dialética da História e, paralelamente, compreendam-se como sujeitos históricos.

Segundo Hobsbawn (1998), o estudo do passado é imprescindível para a compreensão do sujeito na sociedade, uma vez que

[...] ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que seja para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. (HOBSBAWN, 1998, p. 22).

Para que seja formada a dimensão do passado na consciência humana como meio de compreensão da realidade objetiva, o ensino de História tem como *objeto de estudo as ações/experiências humanas vivenciadas pelos grupos e classes sociais no tempo, com ênfase nas relações coletivas estabelecidas na sociedade capitalista, marcada por conflitos de interesses entre as diferentes classes sociais*.

O trabalho com esse componente curricular requer, portanto, que todos os conteúdos a serem abordados em sala de aula oportunizem ao aluno compreender os movimentos da História por meio de categorias como: transformação/permanência e diferenças/semelhanças; não somente no sentido de constatação, mas também de problematização, condição didática fundamental para compreensão dos processos históricos.

³ Sobre o assunto, consultar: KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

Entende-se que o ensino de História deve aproximar o raciocínio do aluno, “[...] marcado pelas concepções interiorizadas a partir de experiências, de práticas, de modelos, de condutas e pensamentos socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social a qual estão ligados” (RANZI; MORENO, 2005, p. 9), ou seja, o desenvolvimento de um “pensamento histórico” que possibilite estabelecer relações no tempo (presente - passado). Assim, não basta o professor trabalhar no sentido de conduzir o aluno a assimilar “como é” e “como era” determinada situação. É imprescindível estabelecer mediações que viabilizem entender o porquê, as causas e as consequências nos processos de transformação/permanência e diferenças/semelhanças.

Para alcançar esse objetivo, o aluno deve se apropriar “[...] do passado produzido pela História” (LEE, 2000, p. 11), isto é, de conteúdos, e isso não se limita ao estudo das histórias particulares, nem à apresentação de várias interpretações sobre um determinado fato. Faz-se necessário:

Também a aprendizagem sobre a natureza e o estatuto do conhecimento histórico. Para além de aprenderem fatos e histórias, os alunos devem estar equipados com uma “caixa de ferramentas” intelectual para lidarem com o passado de uma maneira histórica. A História, na escola, não deve transformar os alunos em mini-historiadores profissionais, e não deve tentar, mas pode começar a ajudá-los a perceber como as interpretações históricas são baseadas na evidência, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião. (LEE, 2000, p. 11).

Não se trata de conhecer diferentes vertentes sobre o passado, mas também de compreender porque “[...] algumas versões ou explicações são mais seguras do que outras” (LEE, 2000, p. 11), ou porque alguns métodos de interpretar o passado são mais indicados do que outros. O ensino, segundo Lee (2000), deve possibilitar aos alunos a noção que a construção da História segue certos parâmetros. Um deles, que valida a produção dos historiadores e distingue uma compreensão histórica de uma ficcional, é a “[...] consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado” (BARCA, 2001, p. 30).

Destaca-se, ainda, a necessidade de romper com o ensino de História tradicional, entendido como a “[...] sucessão cronológica de fatos estanques, com memorização de nomes e datas” (PARANÁ, 1990, p. 81). A História, entendida como processo e produto da prática concreta de homens e de mulheres, está em constante movimento e rompe com a posição passiva frente ao conhecimento.

Assume-se, nessa compreensão, que a seleção de conteúdos é uma escolha datada e historicamente construída. Dessa forma, devem ser significativos e possibilitar ao aluno à reflexão consciente sobre a realidade e sobre a posição que ocupa na sociedade.

A apropriação do conhecimento histórico, desenvolvido com base na análise das tradições sociais, o qual pauta-se nas categorias de totalidade, contradição e mediação, é a condição para a superação do processo de alienação, na medida em que promove o desvelar da realidade objetiva. Segundo Lukács, “[...] entre o complexo da alienação e o trabalho se

interpõe uma densa malha de mediações sociais que desempenham um papel decisivo em sua consubstanciação a cada momento histórico” (LUKÁCS apud LESSA, 2012, p. 135).

Destarte, interpretar e pensar historicamente significa ir além da aparência dos fenômenos, com a compreensão que eles não se explicam por si mesmos, alheios à ação humana, ao contrário, exige um processo consciente sobre a realidade concreta, seus limites e suas possibilidades, com base nas contradições sociais existentes.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular História visa garantir ao aluno a possibilidade de desenvolver o pensamento histórico, entender-se como sujeito da História e estabelecer relações entre o passado, o presente e as mediações necessárias para a compreensão do porquê, das causas e consequências nos processos de transformação/permanência e diferenças/semelhanças da atividade humana ao longo dos tempos.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

Antes de começar a tratar de um encaminhamento metodológico específico, duas questões precisam ser destacadas para compreender o porquê determinados encaminhamentos metodológicos podem ser mais eficazes do que outros na consolidação deste Currículo. A primeira questão corresponde à dualidade que a palavra “História” apresenta por simbolizar, “[...] ao mesmo tempo, o conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento” (VILAR, 1985, p. 17). Na condição de matéria desse conhecimento, representa os conteúdos e os conhecimentos relacionados a diversos acontecimentos. Assim, quando se questiona aos alunos “O que foi a Marcha para o Oeste?”, “Quem conquistou o Brasil?”, ou perguntas semelhantes, deseja-se destacar os resultados produzidos no decorrer do tempo pelos historiadores, ou seja, a narrativa construída sobre o passado. Contudo, como ciência produzida historicamente pelos seres humanos, não basta somente conhecer a História produzida, é preciso compreender o “seu caráter enquanto conhecimento construído em um determinado tempo e em circunstâncias sociais inerentes a esse tempo” (MIRANDA; COSTA, 2002, p. 78), marcado pela intencionalidade na produção.

A partir dessa constatação, no componente curricular História, além de oportunizar aos alunos aprenderem determinados conteúdos, é fundamental propiciar a assimilação *de como* e *por quê* esses conteúdos foram elaborados. Trata-se de trabalhar considerando a dimensão epistemológica do conhecimento histórico (FELGUEIRAS, 1994).

Para didatizar as reflexões propostas anteriormente e aproximá-las do cotidiano escolar, apresenta-se como exemplo o conteúdo **Escravidão no Brasil no Século XIX**, retratado na maioria dos livros didáticos por meio de pinturas, documentos e outras “fontes”, como conhecimento produzido e acabado, ou seja, com a ausência de explicações. Ao utilizar esses materiais, é imprescindível proporcionar que o aluno compreenda: Quem pintou o quadro?

Para quê? Como? Por quê? Onde? Quando? Para quem? É por meio desse processo de análise que é permitido ao aluno entender a História construída e analisar as contradições e as lutas entre os grupos sociais.

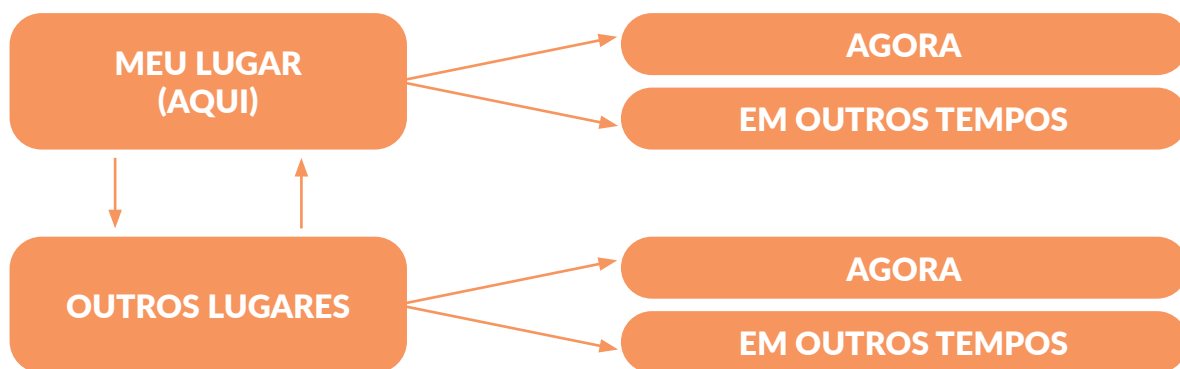
A segunda questão refere-se à relação entre o conhecimento ensinado na escola, mediante conceitos científicos, e as suas formas de manifestações na atividade humana, inclusive nas relações mais próximas dos alunos. A compreensão da unidade teórico-prática do conhecimento pressupõe que o professor, ao trabalhar com os conceitos científicos, evidencie, para os alunos, que a abstração tem materialidade na atividade humana objetiva.

Desse modo, é primordial que o ensino possibilite ao aluno o entendimento do conhecimento abstrato, como resposta a uma necessidade humana em determinado tempo histórico, a qual foi estruturada em forma de teoria/conceito. Nessa perspectiva, o conhecimento tem sentido, tornando-se vivo, pois tem relação com as próprias vivências dos sujeitos. Com base nessa ótica, pontuam-se dois pressupostos fundamentais:

1. A relação entre os conceitos científicos e a manifestação do conhecimento na atividade humana objetiva deve ser compreendida no contexto das relações sociais reais (vivenciadas) e potenciais (aquelas que o aluno não vivencia, mas é capaz de compreender por meio da vivência dos outros);
2. A vinculação entre o passado e o presente, com base nas manifestações do conhecimento na realidade, é estabelecida por meio das perguntas que o professor orienta a serem feitas, mediando diferentes temporalidades.

Nidelcolff (1980) sintetiza bem essas discussões e auxilia o professor a estabelecer o diálogo entre o tempo e o espaço, conforme a Figura 1:

Figura 1: Organograma de diálogo espaço/tempo.



Fonte: Adaptado de Nidelcoff (1980).

O professor deve identificar as manifestações do conhecimento na atividade humana, próximas às experiências dos alunos (vivenciadas ou em potencial) e relacioná-las às mais distantes no tempo e a outros espaços. Portanto, o trabalho desenvolvido com a turma de 1º ano, por exemplo, não precisa necessariamente, ficar limitado à história de vida ou às relações familiares como forma de valorizar o conhecimento prévio ou modo de partir da realidade. O mais importante é que os alunos compreendam a História por meio das problematizações de seu tempo e busquem o passado para entender as questões postas no presente. Diante do

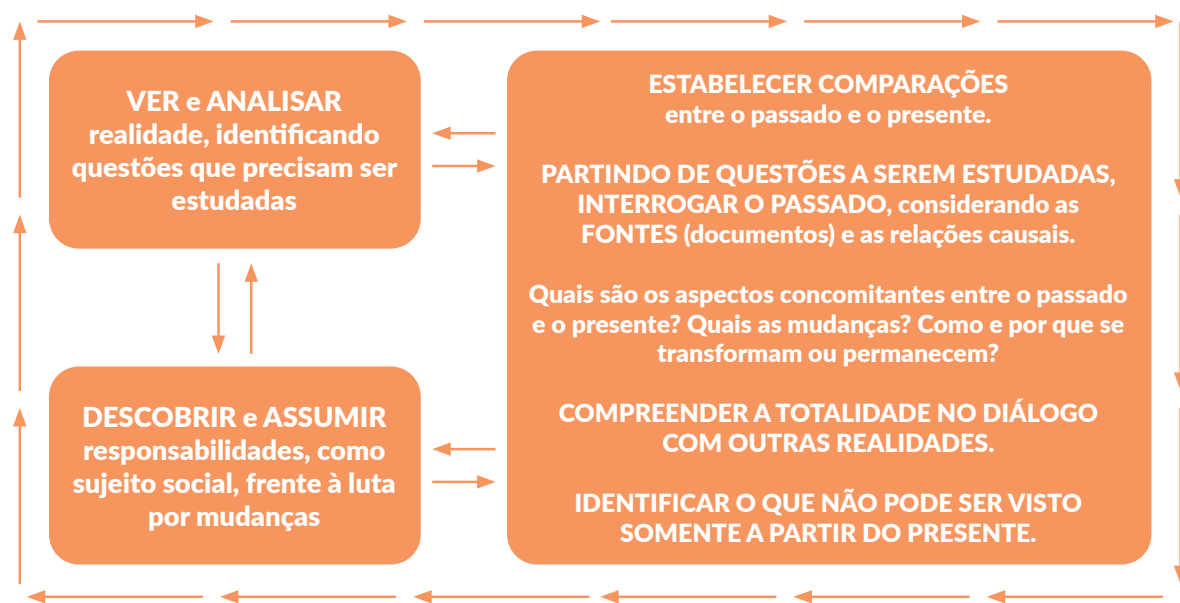
apresentado, é necessário ensinar os conteúdos, a fim de desenvolver no aluno as características do pensamento histórico.

Desta forma, não se trata de uma preparação para aprender História, mas sim de considerar que os conceitos que o aluno vai formando, transformam-se no decorrer de sua escolaridade. Destarte, o conceito que um aluno de 1º ano elabora em torno da categoria trabalho não será o mesmo elaborado ou a se exigir de um aluno de 5º ano.

Essas mudanças no domínio do conceito não estão relacionadas com a capacidade que o sujeito tem de aprender ou somente com o seu desenvolvimento cognitivo, mas articulam-se com as experiências vividas e a possibilidade que tem de relacionar estas experiências com os conhecimentos que vai se apropriando na escola. Nesse sentido, é importante questionar: Como trabalhar em sala de aula a ampliação e a complexificação do conhecimento histórico?

Para fins didáticos, um ensino de História desenvolvido com base na visão de homens e mulheres “como ser histórico que se realiza no tempo” deve ter como encaminhamento metodológico ações que proporcionem ao aluno a ir se “localizando com lucidez, no tempo e nas circunstâncias em que vive, para chegar a ser verdadeiramente homem - sujeito histórico, isto é, indivíduo capaz de criar e transformar a realidade”, na e em relação com os outros homens (NIDELCOLFF, 1980, p. 7). Observe o esquema a seguir:

Figura 2: Encaminhamentos metodológicos.



Fonte: Elaborado a partir dos dados de Nidelcoff (1979) e Borges (2000) citados em Cascavel (2008).

Para que os alunos possam compreender a História, é necessário, também, trabalhar com as categorias articuladoras do pensamento histórico, fundamentais para a construção dos conceitos históricos. Essas categorias só podem ser compreendidas em uma relação de interdependência porque todas constituem a narrativa histórica. Portanto, ao abordar o conhecimento científico, não há como separá-las. No entanto, é possível organizar a ação pedagógica intensificando o trabalho em uma ou outra categoria, sem desconsiderar as demais.

Quadro 1: Categorias básicas para a compreensão da História como ciência.

Ano	HISTÓRIA	CATEGORIAS ARTICULADORAS PARA A COMPREENSÃO DA HISTÓRIA
1º		Sujeito histórico , Causalidade, Temporalidade, Fonte Histórica, Fato Histórico.
2º		Sujeito histórico, Causalidade , Temporalidade, Fonte Histórica, Fato Histórico.
3º		Sujeito histórico, Causalidade, Temporalidade , Fonte Histórica, Fato Histórico.
4º		Sujeito histórico, Causalidade, Temporalidade, Fonte Histórica , Fato Histórico.
5º		Sujeito histórico, Causalidade, Temporalidade, Fonte Histórica, Fato Histórico .

Fonte: Cascavel (2008, p. 266).

As categorias mencionadas no quadro são explicitadas na sequência:

Sujeito Histórico (Quem?): são todos os homens que, por meio do trabalho, compreendido em todas as instâncias das relações sociais (econômicas, políticas, culturais), modificam o meio, se transformam e fazem a História;

Causalidade (Por quê? Para quê?): (relacionado a intencionalidades) em uma visão de totalidade, todas as ações humanas se relacionam, não de forma linear de causas e consequências, mas em um movimento dialético em todas as direções;

Temporalidade (Quando?): a organização social do tempo é uma invenção humana, a partir de cada contexto social, e deve ser compreendida em todos os seus aspectos (cronologia, simultaneidade, duração, sequência e orientação);

Fonte Histórica (O quê? Como?): (ou documento) os historiadores interpretam o passado com perguntas e inferências sobre as fontes (documentos). É necessário compreender as possibilidades e os limites de uma fonte e saber fazer questionamentos válidos;

Fato Histórico: narrativa construída a partir de determinado conceito sobre o **sujeito histórico**, considerando os aspectos **temporais** de interpretação do passado e as relações causais (**causalidade**) entre as **fontes**, que é ensinado ou silenciado, em forma de saber científico - **HISTÓRIA**.

Destaca-se que essas categorias articuladoras não podem ser ensinadas por si só. Elas dependem, obrigatoriamente, de um conteúdo a partir do qual serão pensadas.

Retoma-se que esta proposta de ensino, não entende a aprendizagem de conceitos históricos como um acúmulo de definições ou concebe que esses podem ser apreendidos, por meio da percepção e da observação passiva do ambiente ou da memorização formal e de definições abstratas das palavras e de seus significados.

O conteúdo de História poderá ser mais bem compreendido se o professor utilizar objetos culturais/fontes históricas como representação da história do passado. Essas fontes podem ser as mais diversas possíveis, desde textos informativos, literários, poéticos, bem como objetos familiares, mapas, gráficos, entre outros, mas todas devem ser interpretadas historicamente, conforme os esquemas apresentados nas Figuras 1 e 2 e no Quadro 1.

No trabalho com fontes, toda produção humana pode ser utilizada em sala de aula como investigação para o ensino de História. Quanto mais diversidade de documentos, maior a possibilidade de o aluno aprender a analisá-los (Quadro 2). O trabalho pode ser realizado

com fontes primárias, entendidas como “[...] testemunhas do passado que se caracterizam por ser de primeira mão ou contemporâneas dos fatos históricos a que se referem [...]” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 96), ou secundárias, entendidas como

[...] registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos resultantes de uma ou mais elaborações realizadas por diferentes pessoas. Essas fontes nos chegam por pessoas que realizam reconstruções do passado, cujas referências são diferentes testemunhos ou relatos. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 97).

Ao trabalhar com as fontes, são necessários dois cuidados. O primeiro relaciona-se aos elementos da cultura material. É comum focar mais o objeto, por exemplo, uma máquina de escrever, do que as relações humanas na mediação com esse objeto. Contudo, o trabalho em sala de aula deve articular as relações entre os sujeitos que viabilizaram a criação e a modificação daquele objeto.

O segundo cuidado relaciona-se à produção do conhecimento por meio do processo de investigação do historiador, que é sempre datado e intencional. Os conteúdos apresentados nos livros didáticos nem sempre abordam que o historiador escreve a História com base na análise das fontes, quando essa compreensão faz parte do entendimento dessa e dos modos de se produzir conhecimentos históricos.

Com a criação da Internet e o desenvolvimento das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC's, o ensino de História passou a contar com um aporte abundante de novas fontes - as denominadas fontes digitais. As fontes digitais se dividem em “documentos digitais exclusivos” que são aqueles gerados eletronicamente e os “documentos primários digitalizados”. (ALMEIDA, 2011, p. 19). Os documentos digitais exclusivos não possuem um equivalente material ou outro suporte a não ser o digital - o documento já nasceu digital. (GONGORA, 2018, p.73). Os documentos digitalizados são o resultado do trabalho de digitalização da documentação tradicional já existente, ou seja, são as fontes em suporte digital que possuem um correspondente físico (GONGORA, 2018, p.72). Contudo, o trabalho com as fontes digitais requer uma análise minuciosa da procedência e autoria dos documentos disponibilizados pela internet.

No Quadro 2 há uma proposta de classificação de fontes que podem auxiliar no trabalho em sala de aula:

Quadro 2: Tipologia de fontes primárias

Fontes materiais	Monumentos, utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos, armas, instrumentos de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas, vestígios arqueológicos (restos mortais de animais e seres humanos, cerâmica, ruínas, obras de arte e desenhos rupestres).
Fontes escritas	Registros paroquiais e civis, documentos jurídicos (constituições, códigos, leis, decretos, sentenças, testamentos, inventários), registros escritos de pronunciamentos e discursos, cartas, livros de contabilidade, livros (inclusive os próprios livros de História, biografias, novelas, romances), textos de imprensa, diários, crônicas, poemas, lendas anotadas, censos, estatísticas, mapas e gráficos, por exemplo.

Fontes visuais	Pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos, documentários, danças, cartões postais.
Fontes orais	Depoimentos, entrevistas, lendas contadas ou registradas em gravações, relatos de viva-voz, programas de rádio, canções, ditos populares, anedotas, provérbios.
Fontes digitais	Bancos de dados, postagens nas redes sociais, memes, diários virtuais presentes nos blogs, publicações eletrônicas veiculadas por portais de notícias, entre outros.

Fonte: Adaptado de Schmidt e Cainelli (2004, p. 96-97 apud CASCAVEL, 2008, p. 269) e Almeida (2011).

Referente ao trabalho com a linha do tempo, a noção de cronologia é importante para que o aluno compreenda a produção histórica. Ressalta-se que a produção de uma linha do tempo envolve diferentes tipos de representação. Por exemplo, tanto pode ser a forma clássica de distribuir o tempo (datas) em um espaço (linha) quanto a de ordenar situações como: a história de vida, as atividades da semana, os acontecimentos da história da cidade. Também pode ser um trabalho de ordenação de diferentes narrativas, sem o caráter de datação (TREPAT; COMES, 2002). É importante perceber como o aluno organiza temporalmente suas narrações a respeito do que vivencia, avaliando o progresso que ele obtém quanto às relações de causalidade dos fenômenos sociais.

Trabalhando com pesquisas, deve-se ir além dos conhecimentos prévios dos alunos, apresentando propostas problematizadoras que incitem uma investigação na qual seja necessário estabelecer relações entre o passado e o presente e entre diferentes localidades. Uma estratégia que coloca o aluno em um processo ativo de estudo é a participação dele na elaboração de roteiros de pesquisa que focalizem a necessidade de conceber um método de investigação.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

Nos quadros a seguir, foram organizados os conteúdos e os objetivos de aprendizagem de acordo com cada ano do Ensino Fundamental, com a intenção de propiciar clareza do caminho a ser percorrido, contudo o trabalho pedagógico não pode se resumir a eles.

1º ANO

Eixo: Mundo pessoal: meu lugar no mundo

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro): • Características pessoais, familiares e elementos da própria história de vida • Diferentes fases da vida do ser humano	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade. (PR.EF01HI01.n.1.05) Identificar e comparar objetos, imagens, relatos e ações humanas em diferentes temporalidades para compreender a passagem do tempo, apontando mudanças e permanências em suas características e funções. (PR.EF01HI01.n.1.06) Empregar noções de anterioridade e posterioridade, ordenação e sucessão em situações cotidianas. (CVEL.EF01HI01) Apresentar noções de temporalidade em sua história de vida e em momentos rotineiros. (CVEL.EF01HI02) Identificar características pessoais, familiares e elementos da própria história de vida. (PR.EF01HI01.d.1.04) Identificar e comparar características das diferentes fases da vida do ser humano.
Identidade: nome e sobrenome do aluno	(CVEL.EF01HI03) Conhecer e relatar a história de vida e do próprio nome. (CVEL.EF01HI04) Relacionar elementos da própria história com base em narrativas familiares, documentos escritos e imagens.
Relações de pertencimento	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. (CVEL.EF01HI05) Identificar tarefas individuais e coletivas no ambiente familiar e escolar. (PR.EF01HI03.a.1.11) Conhecer e comparar famílias em diferentes temporalidades, espaços, culturas e relações de trabalho, identificando semelhanças e diferenças, mudanças e permanências. (PR.EF01HI04.d.1.18) Conhecer, comparar e entender diferentes formas de trabalho na escola e em outros grupos culturais e sociais.
A escola e a diversidade do grupo social envolvido	(CVEL.EF01HI06) Compreender e respeitar as diferenças existentes nos grupos de convívio.
Regras no espaço público e no espaço privado	(PR.EF01HI04.a.1.16) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem, diferenciando o público do privado.

Direitos e deveres	(CVEL.EF01HI07) Distinguir regras e leis. (CVEL.EF01HI08) Elaborar regras e normas de convívio no ambiente escolar. (CVEL.EF01HI09) Entender os dispositivos legais que regem a educação (Constituição, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e Regimento Escolar).
A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial	(PR.EF01HI05.a.1.12) Identificar semelhanças e diferenças entre brinquedos, jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. (PR.EF01HI05.a.1.13) Conhecer, comparar brincadeiras e brinquedos de outras épocas, povos e culturas, identificando mudanças e permanências frente às novas tecnologias.

Eixo: Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
A vida em família: diferentes configurações e vínculos	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (PR.EF01HI07.a.1.15) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar, respeitando as diferenças. (PR.EF01HI06.d.1.15) Reconhecer a importância dos sujeitos que compõem a família, identificando relações afetivas e de parentesco no convívio familiar.
Os diferentes tipos de trabalho na sociedade atual (trabalho intelectual, escravo, assalariado)	(CVEL.EF01HI10) Compreender o conceito de trabalho e sua relação com as transformações do local onde vive. (CVEL.EF01HI11) Diferenciar tipos de trabalho na sociedade atual.
Relação entre trabalho, salário e sobrevivência	(CVEL.EF01HI12) Identificar as mudanças históricas no conceito de trabalho, de salário e a relação com a sobrevivência. (PR.EF01HI08.d.1.24) Reconhecer os profissionais que trabalham na escola e papéis que desempenham.
Trabalho e atividade infantil	(PR.EF01HI04.s.1.17) Compreender, exemplificar e desenvolver atitudes de colaboração no contexto familiar e escolar de forma ética e respeitosa. (CVEL.EF01HI13) Diferenciar atividade infantil de trabalho infantil.

A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade

(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar e/ou da comunidade.

(PR.EF01HI08.d.1.21) Identificar a importância das famílias no cotidiano da comunidade escolar.

(PR.EF01HI08.d.1.22) Conhecer o contexto cultural e/ou regional das festas e comemorações.

(PR.EF01HI08.d.1.23) Conhecer a história e a importância da escola como local de aprendizagem e socialização, identificando acontecimentos, mudanças e permanências em sua trajetória no espaço da comunidade.

(PR.EF01HI08.a.1.25) Conhecer e respeitar o patrimônio e a diversidade cultural, entendendo-os como direito dos povos e sociedades.

2º ANO

Eixo: A comunidade e seus registros

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Grupos sociais ou de parentesco	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. (CVEL.EF02HI01) Compreender e respeitar as diferenças existentes nos grupos de convívio. (CVEL.EF02HI02) Conhecer e respeitar etnias e culturas que caracterizam nossa sociedade.
Instituições sociais (família, escola, igreja, associações)	(PR.EF02HI02.a.2.02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades e/ou instituições (família, escola, igreja, entre outras). (CVEL.EF02HI03) Conhecer e compreender o processo de surgimento histórico das instituições e o papel dessas como forma de organização social (Família, escola, associações de moradores, Associação de Pais, Professores e Servidores - APPS, associações religiosas, Conselho Escolar).
Regras de convívio no espaço público e no espaço privado	(PR.EF02HI02.d.2.03) Participar na construção de regras cotidianas, considerando diferentes grupos e espaços de convívio. (CVEL.EF02HI04) Reconhecer, respeitar e cumprir as regras estabelecidas nos diferentes grupos e espaços de convívio.
Fontes e memórias históricas nos âmbitos familiar, escolar e comunitário	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. (EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. (PR.EF02HI04.d.2.12) Conhecer a história da escola identificando mudanças e permanências no espaço escolar e a importância dos profissionais que trabalham e/ou trabalharam nele.

Eixo: As formas de registrar as experiências da comunidade

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. (CVEL.EF02HI05) Identificar mudanças e permanências em objetos, espaços e modos de agir ao longo do tempo. (CVEL.EF02HI06) Pesquisar fontes materiais e/ou imateriais sobre a história da escola e do bairro. (CVEL.EF02HI07) Conhecer elementos do contexto de origem das datas comemorativas. (CVEL.EF02HI08) Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade (a sua e outras) como manifestações culturais de um povo/grupo social, criadas e mantidas para preservar determinadas memórias.
O tempo como medida (antes, durante, ao mesmo tempo e depois)	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). (EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário. (PR.EF02HI07.d.2.18) Interpretar o calendário e linhas do tempo para situar-se no tempo cronológico. (PR.EF02HI07.d.2.19) Comparar brinquedos e brincadeiras regionais e em sociedades e temporalidades distintas apontando semelhanças e diferenças com a comunidade. (PR.EF02HI07.d.2.20) Estabelecer comparações entre passado e presente. (CVEL.EF02HI09) Compreender as necessidades que levaram o homem a marcar o tempo.
As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	(PR.EF02HI08.a.2.23) Compilar histórias do estudante, da família, da escola e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. (EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados. (PR.EF02HI09.d.2.25) Comparar fontes orais, escritas e/ou visuais, de natureza material e/ou imaterial, que retratem diferentes comunidades, formas de trabalhar, produzir, brincar e festejar. (PR.EF02HI10.a.2.27) Identificar, analisar e compreender fontes orais, escritas e/ou visuais, de natureza material e/ou imaterial como possibilidade de construção e reconstrução de uma sociedade no tempo histórico.

Eixo: O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
A sobrevivência e a relação com a natureza	(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive. (PR.EF02HI10.d.2.29) Comparar meios de produção, de transporte e de comunicação no passado e no presente. (CVEL.EF02HI10) Compreender o trabalho como a atividade do homem de transformação da natureza para a satisfação de suas necessidades.
A necessidade do trabalho como garantia da sobrevivência humana	(CVEL.EF02HI10) Reconhecer o valor das diferentes formas de atividade como atividades que garantem a sobrevivência. (CVEL.EF02HI11) Compreender que o acesso aos bens que garantem a sobrevivência (habitação, vestuário, transporte, lazer, brinquedos, saúde, alimentação) está vinculado diretamente às relações econômicas. (CVEL.EF02HI12) Compreender a relação existente entre os meios de produção e a organização de uma sociedade.
Trabalho e atividade infantil	(PR.EF02HI10.a.2.27) Identificar diferentes formas de trabalho e lazer existentes na comunidade em que se vive, seus significados, suas especificidades e importância. (PR.EF02HI10.d.2.28) Conhecer os direitos da criança relacionados ao trabalho e ao lazer na infância. (CVEL.EF02HI13) Compreender o que é trabalho infantil e sua existência em outros tempos e civilizações. (CVEL.EF02HI14) Compreender o que é atividade infantil e sua importância na formação social de um indivíduo. (CVEL.EF02HI15) Compreender a relação entre direitos e deveres da criança e do adolescente com base no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

3º ANO

Eixo: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
A história da ocupação das terras e formação do município	(PR.EF03HI01.a.3.01) Identificar os grupos populacionais que formam o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, entre outros. (PR.EF03HI01.d.3.02) Reconhecer-se como sujeito histórico na construção da história de sua comunidade. (PR.EF03HI01.d.3.03) Conhecer grupos populacionais que ocupavam a região onde o município se formou, identificando os povos indígenas como os primeiros donos da terra. (PR.EF03HI01.d.3.04) Conhecer, comparar e respeitar as comunidades indígenas do passado e do presente, as formas de trabalho desenvolvidas, seus costumes e relações sociais. (CVEL.EF03HI01) Compreender as razões da luta pela posse da terra no processo de ocupação do município.
Grupos populacionais que ocupavam a região no processo de formação do município (povos indígenas, imigrantes e africanos)	(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. (CVEL.EF03HI02) Compreender que o processo migratório é resultante das condições materiais. (PR.EF03HI02.d.3.07) Conhecer a história do município, identificando as transformações que ocorreram nos últimos tempos.
A trajetória histórica da população negra.	(CVEL.EF03HI03) Conhecer e respeitar a trajetória histórica da população negra.
Os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem o município hoje	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que se vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
Principais características do município	(CVEL.EF03HI04) Compreender o conceito de cidade e sua organização social.

Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. (PR.EF03HI04.d.3.11) Entender o conceito de patrimônio relacionando à ideia de pertencimento, valorização e preservação da memória do município. (CVEL.EF03HI05) Conhecer, explorar e coletar dados dos lugares de memória do município e conscientizar-se sobre o cuidado de preservação.

Eixo: O lugar em que vive	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Pertencimento, valorização e preservação da memória do município	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que se vive e compreender seus significados. (PR.EF03HI05.d.3.14) Conhecer o significado e a origem de festas e/ou comemorações e sua relação com a preservação da memória.
Origem e significado de festas e/ou comemorações	(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios, entre outros), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
Registros de memória na cidade	(PR.EF03HI08.d.3.21) Pesquisar acontecimentos da própria história e da história do município que ocorreram na mesma época. (PR.EF03HI08.d.3.22) Desenvolver noções de anterioridade, ordenação, sucessão e posterioridade ao estudar acontecimentos históricos relacionados ao município.
Símbolos municipais	(PR.EF03HI06.d.3.16) Conhecer os símbolos municipais relacionando-os à história do município.
A mídia e as tradições populares	(CVEL.EF03HI06) Reconhecer a influência da mídia na transformação/manutenção e imposição de marcos comemorativos.
A formação cultural da população	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam. (CVEL.EF03HI07) Refletir sobre a importância e as especificidades dos diferentes grupos que constituíram a população.
Semelhanças e diferenças existentes entre os diferentes grupos que constituíram a população	(CVEL.EF03HI08) Identificar mudanças e permanências na formação cultural da população.

Relações, aproximações e diferenças entre a cidade e o campo	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. (CVEL.EF03HI09) Compreender o interesse e entender o porquê da vinda de colonizadores para a região de Cascavel. (PR.EF03HI08.d.3.20) Compreender que a história é construída coletivamente num processo contínuo de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças. (CVEL.EF03HI10) Compreender as razões da luta pela posse da terra em diferentes contextos espaciais e temporais. (CVEL.EF03HI11) Compreender os diferentes tipos de produção: agrícola, industrial, comercial e extrativista.

Eixo: A noção de espaço público e privado	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Espaços públicos e privados e suas respectivas funções	(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores, entre outros) e identificar suas funções.
Elaboração, execução e fiscalização de leis para o espaço público: • Poder Executivo • Poder Legislativo • Poder Judiciário	(CVEL.EF03HI12) Conhecer e compreender as atividades específicas dos três poderes e a possibilidade de participação em cada um deles.
Diferenças entre os espaços públicos e os espaços privados	(PR.EF03HI10.a.3.31) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção e o respeito às normas de convívio nos mesmos.
Mudanças e permanências nas relações de trabalho no processo de formação do município	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.
Relação entre trabalho assalariado, sobrevivência e desemprego	(CVEL.EF03HI13) Compreender a influência da tecnologia no processo de emprego e desemprego. (CVEL.EF03HI14) Compreender o processo de lutas e conquistas no mundo do trabalho. (CVEL.EF03HI15) Entender e refletir sobre a importância do emprego como condição de sobrevivência para o trabalhador. (CVEL.EF03HI16) Reconhecer as causas e consequências do desemprego.
Espaços de cultura e lazer no município	(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências. (CVEL.EF03HI17) Identificar e valorizar espaços de cultura e lazer no município.

4º ANO

Eixo: Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Nomadismo	(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria, entre outros). (CVEL.EF04HI01) Compreender as características do nomadismo, os motivadores quanto à necessidade de fixar moradia e ao surgimento das primeiras comunidades/sociedades.
Sedentarismo	(CVEL.EF04HI02) Compreender a agricultura como uma das formas de controle da natureza. (CVEL.EF04HI03) Compreender o desenvolvimento da agricultura e da pecuária como forma de aperfeiçoamento do trabalho do homem, a fim de manter a sua sobrevivência.
Vestígios históricos dos primeiros grupos humanos no Brasil e no Paraná: Sítios Arqueológicos	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.
Outros grupos sociais e suas relações	(PR.EF04HI04.d.4.07) Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes das terras brasileiras. (CVEL.EF04HI04) Reconhecer e comparar a realidade dos povos indígenas paranaenses: Kaingang, Guarani e Xetá, estabelecendo relação entre presente e no passado.
Organização social dos povos indígenas no Paraná	(CVEL.EF04HI05) Conhecer e compreender as formas de organização social indígena tanto no passado quanto no presente. (CVEL.EF04HI06) Compreender as formas de organização política do passado e do presente dos povos indígenas. (CVEL.EF04HI07) Conhecer e compreender o papel das instituições políticas no cenário mundial, nacional e local. (CVEL.EF04HI08) Identificar e reconhecer os grupos indígenas que habitam a região oeste paranaense.
A luta dos povos indígenas no Brasil	(CVEL.EF04HI09) Conhecer o processo de colonização das terras brasileiras, especialmente do território paranaense. (CVEL.EF04HI10) Analisar e compreender o movimento de deslocamento indígena de suas terras às cidades.

A escravização/ dizimação/ disseminação dos povos indígenas no Brasil e no Paraná: encomiendas e reduções	(CVEL.EF04HI11) Compreender o processo de escravização/dizimação/disseminação dos povos indígenas brasileiros em sua relação com a apropriação das terras. (CVEL.EF04HI12) Compreender o contexto da ocupação espanhola, portuguesa e a relação de dominação estabelecida com os índios, negros, imigrantes e migrantes.
Trabalho servil e trabalho escravo	(CVEL.EF04HI13) Compreender as relações de trabalho que se estabeleceram com chegada dos portugueses entendendo os povos indígenas como primeiros habitantes do território brasileiro.
O trabalho na sociedade indígena: • Produção • Instrumentos de trabalho • Características do trabalho	(CVEL.EF04HI14) Entender e compreender as diferenças entre a forma de viver dos indígenas relacionada à forma de produzir e à apropriação da produção. (CVEL.EF04HI15) Compreender o processo de reorganização dos povos indígenas e sua luta para manter sua forma de viver no contexto da sociedade capitalista. (CVEL.EF04HI16) Compreender e analisar os diferentes trabalhos realizados pelos povos indígenas nos diferentes contextos e momentos (quem produz, o que produz e para quem produz). (CVEL.EF04HI17) Identificar os instrumentos de trabalho, analisando a utilização e as mudanças no decorrer dos tempos. (CVEL.EF04HI18) Identificar e analisar a diferença do trabalho realizado por mulheres, homens e crianças indígenas.

Eixo: Circulação de pessoas, produtos e culturas

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
História da ocupação das terras e formação do Estado: rotas terrestres, fluviais e marítimas	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial. (CVEL.EF04HI19) Analisar os impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural. (CVEL.EF04HI20) Compreender sobre as diferentes rotas utilizadas na constituição do Estado resultantes do tropeirismo, ocupação do litoral paranaense e marcha para o Oeste. (CVEL.EF04HI21) Compreender as transformações do meio natural como resultante da ocupação das terras, construção de rotas e formação de cidades.

O surgimento do comércio, produção e a circulação de produtos	(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização. (CVEL.EF04HI22) Identificar as formas econômicas atreladas ao comércio no decorrer da história, mudanças e permanências nas atividades econômicas nos diferentes períodos históricos da sociedade paranaense. (CVEL.EF04HI23) Compreender as primeiras relações comerciais por meio de escambo. (CVEL.EF04HI24) Compreender os principais tipos de comercialização desde a extração da matéria-prima (madeira, minérios, tropeirismo, erva-mate) ao processo de industrialização. (EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Eixo: As questões históricas relativas às imigrações e migrações

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Os processos imigratórios e migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino. (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que se vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional). (CVEL.EF04HI25) Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade (a sua e outras) como manifestações culturais de um povo/grupo social, criados e mantidos para preservar determinadas memórias.
Os processos imigratórios e migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil	(CVEL.EF04HI26) Relacionar os processos migratórios no Brasil a Lei Áurea. (CVEL.EF04HI27) Relacionar os processos migratórios que formaram a população brasileira com as questões econômicas dos países de origem.
Conquistas portuguesa e espanhola do atual território brasileiro: Tratado de Tordesilhas, Capitanias Hereditárias e Sesmarias	(PR.EF04HI10.a.4.19) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, reconhecendo a diversidade étnica e cultural que formou a população paranaense. (CVEL.EF04HI28) Estabelecer relações entre o Tratado de Tordesilhas, as Capitanias Hereditárias e as Sesmarias no processo de formação da sociedade brasileira.

A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	(PR.EF04HI03.a.4.09) Identificar as transformações ocorridas na cidade e no campo ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente. (PR.EF04HI05.a.4.10) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções para a população e o meio ambiente. (CVEL.EF04HI29) Relacionar as atividades agrícolas do estado identificando os processos de mecanização da agricultura e comercialização.
Relações de trabalho e poder no processo de ocupação do espaço: • Ocupação e exploração do litoral paranaense • Tropeirismo: trabalho com o gado e a ocupação da região central do estado • O oeste paranaense no século XVII - a relação de trabalho nas obras: exploração da erva-mate e madeira	(CVEL.EF04HI30) Compreender o papel das diferentes formas de trabalho no processo de ocupação das terras paranaenses. (CVEL.EF04HI31) Identificar as mudanças e permanências nas atividades econômicas nos diferentes períodos históricos da sociedade paranaense. (CVEL.EF04HI32) Estabelecer relações entre as atividades econômicas e a organização social.
O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e de permanências ao longo do tempo.

5º ANO

Eixo: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. (CVEL.EF05HI01) Diferenciar os processos de nomadismo e sedentarismo associando as necessidades humanas ao processo de sedentarização e ao surgimento das primeiras comunidades/sociedades.
Migração no Paraná	(CVEL.EF05HI02) Compreender o processo de ocupação do território paranaense e as relações de trabalho estabelecidas nesse processo.
A marcha para o Oeste	(CVEL.EF05HI03) Reconhecer as ações do governo federal e estadual no processo de ocupação do Oeste paranaense.
A lavoura cafeeira e a ocupação do norte novo e norte novíssimo	(CVEL.EF05HI04) Identificar as mudanças e permanências nas atividades econômicas nos diferentes períodos históricos da sociedade paranaense.
Atividade madeireira e a ocupação do Oeste e do Sudoeste	(CVEL.EF05HI05) Estabelecer relações entre as atividades econômicas e a organização social.
O processo de industrialização do estado e as transformações nas relações de trabalho	(CVEL.EF05HI06) Relacionar as atividades agrícolas do estado com as nacionais, identificando os processos de mecanização da agricultura e comercialização.
Relações de trabalho: trabalho assalariado.	(CVEL.EF05HI07) Compreender a troca da força de trabalho por um salário. (CVEL.EF05HI08) Diferenciar trabalhos autônomos, privados e públicos.
As formas de organização social e política: a noção de Estado	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social. (CVEL.EF05HI09) Reconhecer a organização política do Brasil, identificando as características da atual democracia brasileira. (CVEL.EF05HI10) Estabelecer relações entre as formas de governo e o surgimento das desigualdades sociais.

O processo de emancipação política do Paraná: Capitania, 5ª Comarca, Província e Estado	(CVEL.EF05HI11) Compreender o processo de emancipação política do Estado do Paraná. (CVEL.EF05HI12) Compreender que a formação política é determinada pelas relações de apropriação e de exploração do espaço.
Formas de organização legal no Estado: Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário	(CVEL.EF05HI13) Conhecer e compreender as atividades específicas dos três poderes e as possibilidades de participação em cada um deles. (CVEL.EF05HI14) Compreender a necessidade de regras e leis para viver em sociedade.
A Lei de Terras e sua influência no processo de ocupação das terras paranaenses	(CVEL.EF05HI15) Analisar a Lei de Terras e relacionar com a ocupação das terras paranaenses.
Conflitos originados no processo de divisão e demarcação das terras: Interesses de colonos, grileiros e posseiros Questão de Palmas Questão do Contestado	(CVEL.EF05HI16) Compreender os conflitos pela posse da terra, ou por outras questões sociais, como resultado de diferentes interesses sociais. (CVEL.EF05HI17) Identificar conflitos originados no processo de divisão e demarcação das terras (Êxodo rural, interesses de colonos, grileiros e posseiros). (CVEL.EF05HI18) Compreender e identificar as especificidades de cada um dos movimentos que têm origem nos conflitos pela demarcação de terras.
Guerra de Porecatu e Revolta dos Posseiros de 1957	(CVEL.EF05HI19) Compreender o conceito de terras devolutas. (CVEL.EF05HI20) Identificar as conquistas históricas referentes à Revolta dos Posseiros de 1957.

Eixo: Registros da história: linguagens e culturas

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Tradições orais, culturais e memória	(EF05HI07) Identificar os processos de produção, de hierarquização e de difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (CVEL.EF05HI21) Compreender os marcos comemorativos de uma sociedade como manifestações culturais e questões econômicas de um povo/grupo social, criados e mantidos para preservar determinadas memórias. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (CVEL.EF05HI22) Identificar a influência da mídia na transformação e da manutenção das tradições orais e valorização da memória dos povos.

O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	(PR.EF05HI03.a.5.13) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos, ressaltando as diferenças. (PR.EF05HI03.d.5.14) Conhecer festas populares no Paraná e no Brasil e contextos de origem. (CVEL.EF05HI23) Identificar as relações religiosas na formação dos povos antigos.
Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (PR.EF05HI05.a.5.21) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos, das sociedades e dos diferentes grupos, compreendendo-o como conquista histórica. (CVEL.EF05HI24) Compreender a importância da legislação como possibilidade de garantia dos direitos de todos os membros de uma sociedade. (PR.EF05HI04.d.5.18) Pesquisar e conhecer a importância de revoltas coloniais como a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana no processo de independência do Brasil e de libertação da população escravizada.
Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade – Símbolos: Hino, Bandeira e Brasão	(PR.EF05HI10.a.5.34) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade, do Brasil e do Paraná, analisando mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo, desenvolvendo ações de valorização e respeito. (CVEL.EF05HI25) Compreender o conceito de monumento, de tombamento histórico e de sua representação ao longo do tempo. (CVEL.EF05HI26) Compreender o processo de criação de símbolos para o Estado e sua representação
As tradições orais e a valorização da memória	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (CVEL.EF05HI27) Reconhecer a influência da mídia na transformação, na manutenção e na imposição de marcos comemorativos da sociedade. (CVEL.EF05HI28) Desenvolver senso de preservação da memória social coletiva, como condição imprescindível para a construção de uma identidade nacional plural. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo as orais. (CVEL.EF05HI29) Compreender que os registros históricos, em diferentes fontes, estão atrelados aos interesses de seus autores.

Avaliação

Uma proposta de avaliação deve ser pensada com base no que está previsto no currículo e no trabalho desenvolvido com os alunos em sala de aula.

Sobre a avaliação no componente curricular História, Ranzi e Moreno (2005) lançam as seguintes indagações: “será que avaliar no ensino de História exige uma metodologia completamente diferente de outros componentes curriculares? Existe uma especificidade avaliativa para o ensino de História?” (RANZI; MORENO, 2005, p. 1).

Os autores destacam a posição de alguns especialistas em Didática da História que apontam quatro possibilidades, as quais indicam uma aprendizagem propriamente histórica:

1) A verificação do quanto o aluno aprendeu do conteúdo trabalhado em sala pelo professor; 2) Os conhecimentos factuais ou particulares, 3) O **pensamento histórico**, que, em última análise, se diferencia de interpretações que tentam de forma aligeirada ou espontânea representar o passado; e 4) A compreensão dos usos sociais e culturais que são feitos da História. (RANZI; MORENO, 2005, p.1, grifos no original).

Ainda que os métodos avaliativos utilizados em sala de aula sejam semelhantes para todos os componentes curriculares, a natureza da aprendizagem a ser avaliada difere-se conforme as áreas do conhecimento. É necessário, nesse sentido, compreender e identificar pedagogicamente quais as principais operações intelectuais que merecem ênfase para o aprendizado da História.

Assim, entende-se que os principais itens a serem avaliados no processo de aprendizagem dos alunos estão apresentados na coluna “objetivos de aprendizagem” do quadro de conteúdos.

No trabalho diário do professor, podem-se sintetizar os conhecimentos citados na referida coluna em 10 itens. No entanto, convém esclarecer que esses itens devem ser pensados sempre em relação aos conteúdos e aos objetivos de aprendizagem específicos.

Quadro 3: Quadro síntese para avaliação

Critérios	Não atinge	Atinge com auxílio	Atinge sem auxílio	Observações
1) Estabelece relações entre o passado e o presente?				
2) Identifica, em uma reflexão oral e escrita, papéis divergentes atribuídos a um evento?				
3) Hierarquiza, no tempo, determinados eventos históricos?				
4) Utiliza noções relacionadas ao tempo, tais como: medida, calendário, décadas, séculos, semanas, entre outros?				

5) É capaz de realizar uma produção escrita que mostre uma interpretação e uma explicação, comparando diversos documentos/fontes?				
6) Utiliza noções relacionadas ao tempo, como: datas, mudança, permanência, sucessão, simultaneidade, entre outros?				
7) Consegue estruturar uma linha do tempo de um período histórico, citando eventos significativos?				
8) Consegue empregar vocabulários e conceitos adequados para explicar diferentes modos de vida: regimes políticos, poder, sociedade, entre outros?				
9) Identifica, na História local, momentos de inserção em um contexto mais amplo da História do Brasil?				
10) Consegue colocar-se em relação a diferentes épocas e elementos estudados?				

Fonte: Adaptado de Ranzi e Moreno (2005, p. 13-14 apud CASCAREL, 2008, p. 288).

Além desse quadro, o professor também deve recorrer a outras formas de organizar um esquema avaliativo que priorize os objetivos de aprendizagem a serem alcançados com o trabalho desenvolvido. Nessa perspectiva, é importante avaliar o domínio que o aluno vai adquirindo sobre os conceitos trabalhados.

Conforme apresentado nos encaminhamentos metodológicos, o trabalho com fontes é de fundamental importância nos processos de ensino e de aprendizagem no componente curricular História. Da mesma forma, no processo avaliativo, o professor deve estar atento a esse aspecto porque é, principalmente, nas atividades com as fontes o momento no qual é possível observar o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

Para isso, é necessário que o professor saiba a diferença entre trabalhar com texto, imagem e/ou filmes tanto na ótica da interpretação quanto no sentido da interpretação histórica. Lembra-se a discussão já estabelecida nos encaminhamentos teórico-metodológicos, na qual a interpretação histórica tem por pressuposto fundamental o diálogo temporal (passado, presente e futuro), a busca por compreender a intencionalidade do contexto de produção da fonte e a causalidade entre as relações sociais.

Duas questões são centrais no processo de avaliação no trabalho do aluno com as fontes/documentos:

1 - o aluno forma o conceito de “documento”, o qual “[...] são recortes que refletem, em última instância, a intenção de quem os produziu” (RANZI; MORENO, 2005, p. 21).

2 - o aluno desenvolve a sua capacidade de elaborar questões para o documento, “[...] de ler nas entrelinhas, de estabelecer relações” (RANZI; MORENO, 2005, p. 19) ou realizar somente uma descrição dos documentos apresentados.

O ponto de partida para qualquer análise histórica é, sem dúvida, a interpretação das fontes/documentos, e pode-se esperar que alunos de 1º e 2º anos fiquem centrados mais no que veem e realizem menos inferências sobre a fonte/documento do que os alunos de 3º, 4º e 5º anos. É nesse contexto que o professor deve atuar, ou seja, são:

[...] as questões propostas pelo professor que vão dar norte ao trabalho. O documento sozinho não levará a lugar algum. Desta maneira, primeiramente, é você, professor que estará desenvolvendo sua capacidade de elaborar questões, de ler nas entrelinhas, de estabelecer relações. (RANZI; MORENO, 2005, p. 19).

Orientado pelos objetivos de aprendizagem, o professor organiza o trabalho educativo e realiza a avaliação, desse modo, os resultados oferecem tanto um diagnóstico da aprendizagem dos alunos quanto da pertinência do ensino realizado para promovê-la, servindo, desse modo, como instrumento que permite avaliar e aperfeiçoar a prática docente.

Referências

ALMEIDA, F. C. de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedus**, Porto Alegre, v. 3, n.8, p. 9-30, 2011.

BARCA, I. **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. [online]. São Paulo, v.32, n.93, p.127-149, 2018.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. (Coleção Primeiros Passos). Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Lei 10.639/03 de 05/01/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2003.

Brasil. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

CAPELATO, H. H. R. **Multidões em Cena**: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papyrus, 1998.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASTANHO, S. **Teoria da História e História da Educação**: por uma história cultural não culturalista. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DAVYDOV, V. V. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FELGUEIRAS, M. Ç. **Pensar a História**. Repensar seu ensino. Porto: Porto Editora, 1994.

FUNARI, P. P. A. **A História e o Sentido das Escolas Técnicas**. São Paulo: CEETEPS/UNESP, s.d.

HOBBSAWN, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

LEE, P. Prefácio. In: BARCA, I. **O Pensamento Histórico nos Jovens**. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000, p. 11-13.

LESSA, S. **Mundo dos Homens**: trabalho e ser social. Instituto Lukács. São Paulo, 2012.

MIRANDA, S.; COSTA, C. M. Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas. **Boletim Pedagógico PROEB/2001**. Ciências Humanas. Juiz de Fora, UFJF/CAED, 2002, p. 78-86.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162; set. 92 / ago. 93.

NETTO, J. P. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). - **História e História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2000, p. 50-64.

NIDELCOFF, M. T. **A Escola e a Compreensão da Realidade**. São Paulo: Brasiliense. 1980.

ORSO, P. J.; TONINDANDEL, S. A Pedagogia Histórico-crítica e o Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná - 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR, 1990.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Paraná, 2018a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 03 de 22 de novembro de 2018**. Curitiba: Paraná, 2018b.

RANZI, S. M. F.; MORENO, J. C. **A Avaliação em História nas Séries Iniciais**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TREPAT, C.; COMES, P. **El Tiempo y el Espacio em lê Didáctica de las Ciencias Sociales**. 4. ed. Barcelona: Graó, 2002.

VILAR, P. **Iniciação do Vocabulário de Iniciação Histórica**. Lisboa: Sá da Costa, 1985.

Referência consultada

LUKÁCS, G. **Per una Ontologia Dell'essere Sociale**. Roma: Riunit, 1981.

GONGORA, F. V. **O Passado em Bits**: uma investigação sobre o uso de fontes em suporte digital no ensino de História. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. PROFHistória: Mestrado Profissional em Ensino de História. Maringá, 2018.

LÍNGUA ESPANHOLA

Histórico

Dada a relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira na atualidade, a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel optou por inserir a Língua Espanhola na grade curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), objetivando que o aluno, além de interagir com os diversos aspectos de outro idioma, conheça outra realidade linguística e cultural.

Desse modo, ofertar a língua estrangeira aos alunos da classe trabalhadora é possibilitar que eles tenham acesso aos conhecimentos sobre ciência, tecnologia e comunicação intercultural, conhecimentos que sempre estiveram ao alcance dos filhos da classe dominante e que, por questões de manutenção do poder, são deixados em segundo plano quando se trata dos alunos da escola pública, advindos, em sua maioria, da classe trabalhadora. Levando-se em consideração o pressuposto de que é pela linguagem que o sujeito se apropria dos conhecimentos, é, pois, evidente o fato de que quanto mais línguas o indivíduo aprender, maior será seu repertório cultural.

A escolha pela Língua Espanhola se justifica devido aos aspectos históricos e geográficos do Oeste do Paraná, onde se localiza o município de Cascavel. A região faz fronteira com dois países, Paraguai e Argentina, nos quais a língua oficial é o Espanhol. Cabe ressaltar que o conceito de fronteira utilizado neste documento ultrapassa os limites geográficos. Nesses termos, como destaca Piaia (2004),

[...] a noção de fronteira costuma evocar os aspectos geográficos, as divisas, as demarcações territoriais, as linhas separatórias e os limites. Contudo, a noção de fronteira há muito deixou de estar ligada tão apenas aos estudos de ordem geográfica. As migrações, a expansão populacional e o fluxo de bens e mercadorias evidenciam a existência de uma fronteira humana. Neste ponto, a fronteira deixa de ser estática para ser fluida, deixa de existir como um traço demarcatório fixo para se tornar uma linha móvel. (PIAIA, 2004, p.190).

Além das questões históricas, a tríplice fronteira é marcada pela indefinição de um idioma, visto que se utilizava, com frequência nessa zona, o “portunhol” (mistura do Português com o Espanhol), cuja origem está, possivelmente, no contato entre falantes de Português e Espanhol nas fronteiras brasileiras e de países falantes de Espanhol. O próprio Ministério da Educação, ao tratar do Projeto Escolas de Fronteira, “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino de português e do espanhol” (BRASIL, 2005, p. 3), define-a como “uma zona de instabilidade sociolinguística [...]. Encontram-se frequentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla linguística e de empréstimos maciços em uma ou outra direção” (BRASIL, 2005, p. 3).

Na América Latina, a ideia de legitimação do Espanhol, como uma língua a ser utilizada nas relações comerciais, efetivou-se com a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 26 de março de 1991, cujas metas básicas são, principalmente, a livre circulação de serviço, de mão de obra e de capitais. Com a criação desse mercado, a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola foram declaradas idiomas oficiais do MERCOSUL. Após a definição dos idiomas oficiais, o Setor Educacional (SEM) do MERCOSUL estabeleceu como meta a difusão da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola por meio do sistema educacional dos países envolvidos, objetivando não somente o aprendizado de uma ou outra língua, mas também a possibilidade do conhecimento cultural de ambas.

Buscando fomentar os princípios do MERCOSUL, originou-se o Programa Arandú-Sabedoria em Língua Guaraní – para integrar projetos do Conselho de Desenvolvimento e Integração do Sul (CDESUL), composto pelos Estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, com projetos da Comissão Regional do Comércio Exterior do Nordeste Argentino (CRECENAL/LITORAL), composta por Chaco, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Misiones e Santa Fé. Nas discussões do Programa Arandú, a Prefeitura Municipal de Cascavel assinou o “Acordo de Intenções”, em maio de 1997, com o Ministério de Cultura e Educação da Província de Misiones, na Argentina.

Dentre as ações educacionais que foram desenvolvidas, após a assinatura do referido acordo, estavam a implantação do projeto de Língua Espanhola nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Cascavel e o intercâmbio de alunos e de docentes cascavelenses com a Província de Misiones, na Argentina.

Para que os professores da rede pudessem trabalhar com o referido idioma, tem-se ofertado a eles um curso de Língua Espanhola, gratuitamente, desde 1997. O curso atualmente encontra-se dividido em quatro níveis: Iniciante, Intermediário, Avançado e Curso Preparatório DELE, nível que proporciona ao professor a oportunidade de se preparar para uma prova de proficiência no idioma.

O projeto de intercâmbio foi ampliado e reformulado em 2006, passando a se chamar “Projeto PILAR” – Projeto de Intercâmbio Linguístico, Artístico-Cultural de Relações entre Brasil, Paraguai e Argentina. Esse projeto tinha por finalidade efetivar o aprendizado da língua pelo contato direto com o idioma, estreitar as relações sociais entre os integrantes da tríplice fronteira, além de propiciar aos integrantes o conhecimento de outros povos, culturas e artes.

Nesse contexto, os alunos do 5º ano e os professores de Cascavel permaneciam uma semana em cidades paraguaias ou argentinas, conheciam as escolas e frequentavam as aulas, em um período, e, em outro, conheciam os pontos turísticos, os fatos históricos e as manifestações artísticas do país que os hospedavam. O Município de Cascavel também recebia as delegações e realizava programação semelhante. Cabe ressaltar que o Projeto Pilar atualmente encontra-se extinto.

A própria Legislação brasileira reconhece a importância do ensino da Língua Espanhola; tal reconhecimento se explicita na Lei Federal Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, a qual tornou obrigatória a oferta do ensino da referida língua nas escolas públicas e privadas do território nacional, no horário regular, para o Ensino Médio e facultou a inclusão desse idioma nas grades curriculares da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Com base nos fatos explicitados até o momento, pode-se concluir que o ensino da Língua Espanhola justifica-se plenamente na região Oeste do Paraná. Por fim, aprender Espanhol não é somente importante do ponto de vista econômico e comercial, mas, principalmente, do cultural e universal, uma vez que aprender essa língua falada por milhões de pessoas é aproximar-se de diferentes culturas e, conseqüentemente, da produção humana. No caso dos brasileiros, é compreender a realidade de “nossos irmãos”, pois, como afirma Sedycias (2005), é necessário

[...] formar brasileiros capazes de interagir com estrangeiros, não só espanhóis, mas também e, principalmente, chilenos, argentinos, venezuelanos, uruguaios, mexicanos e tantos outros latino-americanos – povos com os quais compartilhamos fatos históricos e realidades atuais muito semelhantes. (SEDYCIAS, 2005, p. 65).

O ensino das línguas estrangeiras sempre constituiu excelente maneira de estreitamento das relações e das interações entre os povos. Aprender uma língua nova não é apenas adquirir uma ferramenta a serviço do próprio enriquecimento intelectual e profissional, mas, sobretudo, encontrar o caminho para a inserção na cultura de outros povos. Assim, é também uma forma de compreender melhor a sua língua e a sua própria identidade, posto que, como alega o poeta alemão Johann Wolfgang Goethe, “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria” (GOETHE apud VYGOTSKI, 1993, p. 257).

Concepção do Componente Curricular

Concepções de Linguagem e de Língua

Ao se propor o ensino de uma língua estrangeira para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, compreende-se que é necessária uma definição, com base na concepção teórica adotada, de alguns elementos que se tornam imprescindíveis para a efetivação desta proposta, como o entendimento do *objeto de estudos* do Componente Curricular Língua Espanhola, a saber, **a linguagem e as suas relações com o trabalho, bem como a aprendizagem de língua estrangeira e suas relações com a cultura.**

Partindo do pressuposto de que as condições materiais de existência e de reprodução da sociedade obtêm-se por meio da interação do homem com a natureza, é que o ser humano transforma matérias naturais em produtos que atendem às suas necessidades. Essa ação é realizada mediante o trabalho que pode ser visto, nessa perspectiva, como a fonte de toda riqueza, juntamente com os materiais que são fornecidos pela natureza.

Ao agir sobre a natureza, por meio do trabalho, o homem produz a sua existência, em um processo de mútua transformação: não só imprime naquela as marcas da sua ação, humanizando-a, como também produz a si mesmo, humanizando-se, ou seja, realizando uma forma humana da vida, produzindo tecnologia (artefatos, instrumentos), ideias (crenças,

conhecimentos) e mecanismos para a elaboração de ideias (planejamento, raciocínio, conhecimentos e valores), diferenciando-se, cada vez mais, das outras espécies animais.

Portanto, entre o sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um instrumento que torna mediada a relação entre ambos. Como a natureza não cria esses instrumentos, esses são produtos elaborados pelo sujeito que trabalha, tanto a elaboração de instrumentos quanto a de produtos exige que o sujeito conheça as propriedades da natureza. Contudo, não basta planejar, de forma ideal, o fim das atividades para que o sujeito realize o trabalho. É preciso que ele reproduza, também idealmente, as condições objetivas em que atua e possa transmitir aos outros essas representações. Assim, para Fleck (2017),

[...] o ser humano possui imensa capacidade de comunicação. Essa também representa uma de suas necessidades básicas, pois, ao comunicar-se, o homem dá vazão ao seu subjetivismo e expande sua existência pelo ato de compartilhar com outros semelhantes suas esperanças, alegrias, medos, frustrações, angústias [...]. Isso é possível porque os seres humanos possuem também o conhecimento necessário para registrar o que falam, pensam, inventam e descobrem, fazendo uso de diversos meios de perpetuar, no espaço e no tempo, as experiências vivenciadas. Esses registros permitem um constante fluir de informações ao longo do tempo. (FLECK, 2017, p. 23-24).

Nesse caso, a linguagem exerce papel fundamental para a produção dessas representações, assim como para organização coletiva do trabalho. Por isso, a linguagem é fator primordial para a organização social do homem e a compreensão de suas contradições. Segundo a concepção de Bakhtin (1981), “a linguagem não é algo neutro que pode passar fácil e livremente para a propriedade particular das intenções do falante. [...]. Apropriar-se dela, forçá-la a se submeter às nossas próprias intenções e inflexões é difícil e complicado” (BAKHTIN, 1981, P. 280). A concepção de linguagem como fenômeno social, formulada pelo autor e por outros intelectuais russos, vinculada à formação do sujeito pela alteridade, em que esse está inserido em um contexto, sendo, pois, permeado e constituído pelos discursos que o circundam, está estreitamente vinculado à sua situação educacional.

De acordo com Netto (2006),

A partir das experiências imediatas do trabalho, o sujeito se vê impulsionado e estimulado a generalizar e universalizar os saberes que detém. Ora, tudo isso requer um sistema de comunicação que não deriva dos códigos genéticos, uma vez que se relaciona a fenômenos que não configuram como processos naturais, mas a fenômenos surgidos no âmbito do ser que trabalha – por isso, o trabalho requer e propicia a construção de um tipo de linguagem (a linguagem articulada) que, além de aprendida, é condição para o aprendizado. Através da linguagem articulada, o sujeito do trabalho expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca. (NETTO, 2006, p. 33).

Como criação de um grupo de indivíduos, a linguagem tem um caráter eminentemente social. É a língua que veicula a ideologia do grupo que a utiliza e é nela que se cristalizam as aspirações desse grupo. Portanto, pela linguagem o homem organiza, de forma prática, e ainda acumula e transmite experiências realizadas socialmente. Por meio da linguagem, além de consolidar os laços sociais e transmitir conhecimentos, produz-se a possibilidade da consciência humana.

Assim, vê-se que o desenvolvimento da linguagem se dá pela prática da convivência grupal, da interação social construtiva, conforme argumenta Vigotski (2007), ao defender que “essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 2007, p. 19). Essa necessidade do sujeito de interagir para o desenvolvimento se justifica, segundo o autor, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Dessa maneira, considera-se a linguagem como possibilidade de representação, logo, de abstração e de generalização das características do mundo exterior, que permite a passagem do concreto sensorial ao concreto pensado, da operação com objetos manipuláveis para operações com conceitos ou representações. Destarte, a linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é, entre outras possibilidades, a aquisição da fonética da língua que se efetiva no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo (LEONTIEV, 1978).

Nessa perspectiva, a linguagem não só liberta o homem da sua subordinação ao concreto sensorial e ao imediato, permitindo-lhe operar na ausência dos objetos pela ação de uma consciência capaz de discernimento e da abstração, mas também é responsável – juntamente com o trabalho – pela própria formação das dificuldades que possibilitam a realização dessas operações. Para Luria (2005),

[...] quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento. (LURIA, 2005, p. 80).

Dessa análise decorre uma constatação da maior importância: tanto a linguagem quanto a consciência não são características naturais do homem e tampouco constituem um dom inato. São, ao contrário, características históricas e sociais, isto é, o resultado da ação coletiva que os homens desenvolveram no processo do trabalho ao longo de sua história. Assim sendo, nem a linguagem é imutável, única e acabada, nem os processos de abstração e de generalização permanecem invariáveis. Pelo contrário, são determinados pelo grau de desenvolvimento do trabalho – da mesma forma que determinam alterações substanciais neste – e apresentam-se de forma diversificada em diferentes estágios socioeconômicos.

Nesse contexto de desenvolvimento histórico e social, tanto do homem quanto da linguagem, há que se considerar que a possibilidade de realização dos processos mentais mais elaborados implica a dimensão simbólica da linguagem.

Não há dúvida de que a aquisição e o domínio cada vez mais amplo da linguagem acarretam possibilidades diferenciadas e, também, cada vez mais amplas de apreensão do conhecimento historicamente acumulado, demandando, portanto, o desenvolvimento desses processos.

A linguagem, inicialmente colada à situação prática e aos gestos, foi avançando na

complexificação das relações sociais de trabalho até a construção de um sistema de códigos capaz de transmitir qualquer informação. Esse esforço de emancipar a linguagem da situação concreta imediata, ampliando seu grau de abstração, tem na linguagem escrita o seu produto mais desenvolvido. Segundo Leontiev (2005),

[...] a aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia. (LEONTIEV, 2005, p. 72).

Não obstante, essa não é a única função da linguagem. Ela não tem apenas a função generalizante de transmitir as experiências das gerações anteriores; é a base fundamental do pensamento com função planejadora e organizadora. Nesse âmbito, a linguagem deve ser vista como uma atividade prática. Nenhuma atividade, aliás, pode ser compreendida de forma isolada, fora dos vínculos sociais, pois é no contato com o(s) outro(s) que o indivíduo formula uma linguagem que representa os objetos e o próprio trabalho. Nesse contexto está também inserida a criança, pois,

[...] desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 2007, p. 19).

Sendo a linguagem produzida socialmente, a língua é o resultado desse processo social e histórico, configurando-se como um instrumento de ação que permite compartilhar os significados gerados coletivamente. É também uma das formas de configuração da linguagem que representa a abstração do pensamento.

A língua apresenta um caráter dialógico e interacional, visto que tudo o que se fala dirige-se a interlocutores que trocam informações sobre o mundo e transmitem o conhecimento e as experiências acumuladas historicamente. Segundo Bakhtin (1981), esse caráter dialógico é o princípio fundador da linguagem. Para o autor, sempre há, no uso da linguagem, especialmente nas construções literárias que “representam” o universo sócio histórico,

[...] o cruzamento, a consonância ou dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte, um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada um de modo diferente. (BAKHTIN, 1981, p. 235).

O dialogismo se refere à expressão de sentidos ideológicos individuais, enunciados por uma multiplicidade de vozes que se manifestam por meio da língua, transferindo para os discursos e enunciados as suas várias posições frente ao tema em evidência. Esse enfrentamento de diferentes posturas ideológicas gera o dialogismo – enfrentamento de distintas posturas discursivas/ideológicas expressadas pela linguagem –, e a presença de diferentes

vozes na interação social, por sua vez, produz a polifonia, ou seja, a multiplicidade de vozes em interação. Isso visto na literatura, como um exemplo, revela uma cena

[...] em que cada personagem funciona como um ser autônomo, exprimindo sua própria mundividência, pouco importa coincida ela ou não com a ideologia própria do autor da obra; a polifonia ocorre quando **cada personagem fala com a sua própria voz**, expressando seu pensamento particular, de tal modo que, existindo **n** personagens, existirão **n** posturas ideológicas. (BARROS, 2003, p. 17, grifos no original).

É possível, assim, traçar uma relação direta entre a polifonia e o conceito de dialogismo, a partir da ótica de Bakhtin (1981), o qual estabelece que “toda parte verbal do nosso comportamento (quer se trate de linguagem exterior ou interior) não pode, em nenhum caso, ser atribuída a um sujeito individual considerado isoladamente” (BAKHTIN, 1981, p. 182). Com isso, o autor sintetiza que a polifonia está presente mesmo que o indivíduo esteja em solilóquio; Koch (2000), que analisa essas vozes no interior de uma linguagem escrita, no texto, concorda com o autor russo, ao declarar que,

[...] do ponto de vista da construção de sentidos, todo texto é perpassado por vozes de enunciadores diferentes, que podem ou não ser concordantes, “o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin (1981), como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico”. (KOCH, 2000, p. 57).

Esses discursos veiculados estão embutidos de valores relacionados ao comportamento humano, sendo que esse pode ter uma conotação dependendo da intencionalidade do falante, conforme afirma Fiorin (1990): “a sociedade transmite aos indivíduos – com a linguagem e graças a ela – certos estereótipos, que determinam certos comportamentos” (FIORIN, 1990, p. 55). Esses estereótipos transmitidos de um indivíduo ao outro revelam-se por meio do discurso. Sendo assim, pode-se afirmar que é pelos discursos adquiridos que se forma a consciência e essa é verbalizada pela linguagem, que está imbricada de ideologia.

A classe dominante utiliza a linguagem para impor sua ideologia, objetivando manter as relações de poder, visto que é pelo discurso que o homem aprende a ver o mundo e relacionar-se com o outro. Bakhtin (1998) considera que “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (BAKHTIN, 1998, p. 47).

A ideologia é materializada na palavra. Nesse sentido, as palavras - combinação de sons que permitem se expressar - apenas adquirem sentido nas relações sociais, conforme afirma Bakhtin: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivência” (BAKHTIN, 1998, p. 95).

Assim como a palavra, o estudo das línguas e as suas condições objetivas de produção somente se concretizam no contexto real de sua enunciação (toda enunciação se constitui em um diálogo que faz parte de um processo dinâmico e ininterrupto). Logo, tanto a história quanto a língua passam por transformações sociais e evoluem. A evolução da língua ocorre em meio às contradições e não de forma linear, posto que ela é utilizada como instrumento de

dominação e de poder, estando sempre a serviço de uma classe e moldada aos seus interesses econômicos.

A língua reflete a sociedade e ao mesmo tempo é a mediadora entre o pensamento e a realidade. Nesse sentido, pode-se concordar com Bakhtin, que afirma que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios” (BAKHTIN, 1998, p. 35). A trama se define como um conjunto vivo de discursos entrelaçando-se na tessitura social.

Pensando-se na relação entre língua e ideologia, é preciso destacar a questão da língua padrão, que foi constituída quando se estabeleceram as regras de um determinado modelo para os falantes de outras variedades linguísticas, reforçando uma estratificação social. Todavia, não é pelo fato de a norma padrão estar relacionada ao poder que se deve desconsiderar a relevância da gramática ou da variante de prestígio; ambas, juntamente com outras variantes linguísticas, devem ser valorizadas pelo professor e pela escola.

A norma padrão deve ser vista como uma forma de o sujeito se apropriar dos mecanismos do discurso do poder. Os alunos da classe trabalhadora precisam aprender a dominar essa forma de falar e de escrever para se apropriarem dos conteúdos historicamente produzidos, assim como para poderem se comunicar, efetivamente, nos contextos em que se exige tal domínio, podendo, dessa forma, dialogar, igualitariamente, com os discursos produzidos pelas diversas formas de poder.

O ensino da gramática permite, também, ao falante a tomada de consciência das regras que ele utiliza espontaneamente na oralidade, sendo isso importante para o desenvolvimento mental da criança. Assim, aprender regras da norma padrão desenvolve a atenção voluntária e permite realizar escolhas conscientes. No contexto do ensino de língua estrangeira, contudo, deve-se ter a consciência de que a língua, em si – em sua estrutura organizada em forma de regras e determinações –, é apenas uma entre muitas outras manifestações culturais dos falantes, e que ela só adquire sentido no contexto maior que é a cultura na qual se insere. Nessa direção, Vygotski (1993) argumenta:

Quando a criança aprende o idioma estrangeiro, não tem que desenvolver de novo a semântica da linguagem, formar de novo o significado das palavras, assimilar novos conceitos acerca dos objetos, pois [...] a criança assimila a língua materna de forma não consciente e não intencionada, enquanto o idioma estrangeiro parte do consciente e da intencionalidade. (VYGOTSKI, 1993, p. 255-259).

O autor, ao mencionar que “a criança assimila a língua materna de forma não consciente e não intencionada”, estabelece a diferença entre o processo de “aquisição de língua materna” (LM ou L1) e o de “aprendizagem de língua estrangeira” (LE ou L2), ao expressar que “o idioma estrangeiro parte do consciente e da intencionalidade” (VYGOTSKI, 1993, p. 255). Essa menção de Vygotski (1993) diferencia esse primeiro processo de aquisição da língua (LM ou L1) pela interação natural da criança com os falantes do contexto no qual ela cresce do segundo processo, que é visto como racional e intencional da “aprendizagem de LE ou L2” e que é feito em uma situação, normalmente, institucional. Assim, no contexto da relação da criança com diferentes línguas, há que se considerar, basicamente, esses dois processos: o da

aquisição (natural, não consciente e não intencionada) e o da aprendizagem de línguas (não natural, consciente e intencional).

De acordo com Gargallo (1999), “a distinção entre aprendizagem e aquisição ficou estabelecida nos primeiros estudos de S. Krashen (1981) – especialista em aquisição de línguas estrangeiras – embora anteriormente esta dicotomia já tenha sido assinalada (S. P. Cor-der, 1973)” (GARGALLO, 1999, p. 19).

Conforme expressa Figueiredo (1995), em seu artigo intitulado “Aquisição e aprendizagem de segunda língua”,

[...] corroborando a hipótese de que a aquisição de L1 e a de L2 são processos diferentes, Stern (1970) afirma que “a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado”. Segundo o autor, as regras e os hábitos da L1 interferem na aquisição da L2, [...]. Apesar de autores como Ellis (1987) e Gass (1989) preferirem não fazer uma distinção entre os termos aquisição e aprendizagem [...] sentimos a necessidade de distingui-los, pois, acreditamos, assim como Krashen (1981) e McLaughlin (1978), que aquisição e aprendizagem de L2 são processos diferentes. [...] Para fazer a distinção entre aquisição e aprendizagem alguns autores utilizam os fatores formal/informal e consciente/inconsciente. (FIGUEIREDO, 1995, p. 42-44).

O primeiro processo (LM ou L1) ocorre em um ambiente natural, familiar, pelo contato possível da criança com falantes de seu entorno. Esse pode, inclusive, ser composto de falantes de diferentes línguas com os quais ela vai interagindo naturalmente. Isso se pode dar no caso de ela ter pais que procedem de diferentes realidades linguísticas, pais falantes políglotas, por inserção em outro país no caso de mudanças familiares etc. A criança pode, então, adquirir (LM ou L1), bem como aprender (LE ou L2) mais de um idioma.

A aprendizagem da língua materna (LM ou L1) não envolve reflexões sistematizadas sobre o que é a língua e como ela se estrutura, pois, de acordo com Gargallo (1999), esse é “um processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras como consequência do uso natural da linguagem com fins comunicativos e sem atenção expressa à forma” (GARGALLO, 1999, p. 19). Ele ocorre antes do processo de alfabetização, época na qual a criança é induzida a refletir sobre o uso que ela faz da linguagem e que essa pode ser simbolizada e representada pelos signos linguísticos e de que ela é composta de uma estrutura organizacional interna. Nesse contexto de aquisição, é claro que a criança será capaz de adquirir, sem esforços, todas as línguas com as quais sua convivência seja contínua, sem que isso gere problemas de comunicação futura, seja oral e, mais tarde, escrita. Todas as línguas que ela adquirir nesse período e contexto serão, para ela, “línguas maternas”, ou “segundas línguas” no caso de tê-las aprendido, naturalmente, após uma primeira.

Já o processo de aprendizagem “é um processo consciente que se produz através da instrução formal na sala de aula e implica um conhecimento explícito da língua como um sistema” (GARGALLO, 1999, p. 19). Nele tem-se a exposição da criança a uma língua diferente de sua(s) língua(s) materna(s). Essa exposição se dá, normalmente, pelo processo formal da relação entre as quatro macro destrezas - ouvir, falar, ler e escrever - com as quais a criança é confrontada na alfabetização. Sua aproximação à linguagem, nesse período, ocorre por meios

“artificiais”, na maioria das vezes, isolada da convivência diária com falantes nativos da língua, com contatos por meio de “artifícios”, como os textos, as mídias, um professor – que representará para a criança a cultura do “outro” de forma contextualizada – e outras possibilidades de aproximação da criança com essa “outra cultura”. Assim, segundo expressa Gargallo (1999), “são critérios do tipo sociolinguísticos, psicolinguísticos, e educativos os que podem nos ajudar a caracterizar e diferenciar cada um destes processos” (GARGALLO, 1999, p. 20).

Além dos aspectos supracitados, é importante destacar o papel do professor nesse processo de aprendizagem de língua estrangeira. Nele, o professor, ao ensinar a língua como um processo de comunicação, ensina - mesmo sem se dar conta, sem estar consciente - uma série de práticas sociais e de valores culturais, pois a língua se constitui em um dos tópicos de cultura mais significativos de uma nação, de um povo. Segundo Austin Millán (2001), a esse processo denomina-se cultura contextualizada. Assim, não se chega nunca a potencializar nos processos de ensino e de aprendizagem em um aluno estrangeiro a competência comunicativa na língua estudada, se esse processo for isolado do ensino, também sistemático, da competência cultural.

Aprender a língua escrita, no processo de aprendizagem de língua estrangeira, significa adquirir uma das manifestações da cultura do outro por um processo de apropriação da cultura das gerações precedentes. Essa é, também, uma questão social, sendo que essa manifestação específica da linguagem era privilégio dos detentores do poder. Todavia, essa aprendizagem é de fundamental relevância tanto para a vida social quanto para o seu próprio desenvolvimento, pois, como também pondera Vygotski (1993), “a gramática e a escrita ajudam a criança a passar a um nível mais elevado do desenvolvimento da fala” (VYGOTSKI, 1993, p. 198).

Nos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário considerar que, se forem abordados desde a ótica da competência comunicativa, é porque objetiva-se que o aluno tenha tanto o conhecimento sobre a língua e a sociedade estudadas quanto também que esses conhecimentos lhe sirvam para atuar na sociedade ou com os indivíduos que fazem uso dessa língua – o contexto significativo. Lourdes Miquel e Neuns Sans (1992) afirmam que, se os processos de ensino e de aprendizagem reivindicam uma competência comunicativa, então, é necessário, também, abordar a competência cultural como um componente indissociável desse processo e nunca isolá-lo.

Inserido no contexto de ensino de língua estrangeira, o professor é, para cada um de seus alunos, o representante da cultura do “outro”. Assim, o ensino da Cultura Hispânica deve estar sempre acompanhado pela reflexão em busca da alteridade. Esse é, pois, um processo crítico que, ao mesmo tempo em que busca revelar a influência das metrópoles nas colônias – com suas boas e não tão boas contribuições ao mundo americano –, deve também levar a estabelecer os pontos que fazem dos povos latino-americanos povos mestiços, valorizando esse traço de nossa cultura como um elemento crucial em todas as instâncias. Como assevera Austin Millán (2000), “a cultura é um enramado de significados que obtém sua conotação do contexto (geografia, clima, história e processos produtivos), mas que habita na mente dos indivíduos dando-lhes uma identidade cultural específica” (MILLÁN, 2000).

Desse modo, o professor leva seus alunos a desenvolver a competência intercultural.

Esse conhecimento, tanto da sua cultura quanto a do “outro”, possibilita que o sujeito-aprendiz saiba como agir de forma adequada nas diferentes situações que o convívio com falantes da língua estrangeira que ele está aprendendo lhe proporcionar, pois

[...] a competência intercultural, como parte de uma ampla competência do falante de uma língua estrangeira, identifica a habilidade de uma pessoa de atuar de forma adequada e flexível ao se enfrentar com ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas. A competência intercultural inclui a capacidade de estabilizar a própria identidade no processo de mediação entre culturas e a de ajudar a outras pessoas a estabilizar a sua. (MEYER, 1991 apud OLIVERAS, 2000, p. 38).

Nesse contexto, para aprender uma língua estrangeira, o indivíduo pode utilizar seu arcabouço de conhecimentos lexicais e morfosintáticos da língua materna como suporte para a aprendizagem da nova língua. Cada falante estabelece um vínculo com o seu próprio idioma. Esse vínculo é construído socialmente desde a infância e se aprimora no ensino formal. Segundo esclarece Vygotski (1993),

[...] no ensino de uma língua estrangeira a criança se fundamenta no conhecimento da língua materna. [...] a influência é recíproca da língua estrangeira na língua materna da criança. Isto lhe permite utilizar de forma mais consciente e mais voluntária a palavra como instrumento do pensamento e como expressão de conceito. (VYGOTSKI, 1993, p. 198).

Aprender uma língua estrangeira não é aprender os mecanismos linguísticos mecanicamente, apenas reproduzindo estruturas, mas é aprender a empregá-las como veículo de comunicação e de interação entre os indivíduos. Esse processo ultrapassa o estudo linguístico, permitindo o conhecimento das culturas do país onde aquela língua é falada, como afirma Goettenauer “apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo.” (GOETTENAUER, 2005, p. 64.).

Além de aprender a ver o mundo por um prisma linguístico e cultural distinto daquele de sua língua materna, o aprendizado de outra língua amplia os conhecimentos literários, filosóficos, historiográficos e sociais, pois, “quando estudamos um segundo idioma não se aprende apenas a descrever a nossa realidade com sons novos e exóticos; se aprende também a criar uma realidade completamente nova” (SEDYCIAS, 2005, p. 37).

A possibilidade de refletir sobre a própria identidade provoca no sujeito alterações, mudanças e revisões em seus pontos de vista e essas ações permitem-lhe reconstituir-se como sujeito. Tal possibilidade é propiciada no aprendizado de uma língua estrangeira, visto que tornar-se usuário competente de outro idioma é igualmente participar da realidade do *outro*. Essa relação do *eu* (o termo “eu” não é entendido, aqui, como um sujeito individual, mas sim, nos termos de Bakhtin (1998), como um ser coletivo) com o *outro* é o que nos permite a reflexão acerca das contradições e da constituição da nossa identidade.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no componente curricular Língua Espanhola visa garantir aos alunos conhecimentos sobre o idioma, de modo articulado com o conhecimento do patrimônio cultural, material e imaterial, difundidos nessa língua, identificando similaridades e diferenças com a cultura e com a língua materna, desenvolvendo e exercitando as destrezas de audição, de oralidade, de leitura e de escrita por meio dos conteúdos elencados, utilizando os gêneros discursivos orais e escritos.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

Ao se propor o ensino da Língua Espanhola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, surgem diferentes questões, tais como: Que metodologia direcionará o processo de ensino desse componente curricular? Os encaminhamentos metodológicos para ensinar uma língua estrangeira são completamente diferentes dos de outros componentes curriculares? Como trabalhar com as turmas que estão sendo alfabetizadas no código da língua materna? E nas turmas de 3º, 4º e 5º anos?

Para responder a essas questões, enfatiza-se que o componente curricular Língua Espanhola seja pensado ou encaminhado do mesmo modo que os demais componentes curriculares, pois ele tem o mesmo objetivo, que é o de levar à apropriação de conteúdos sistematizados por parte dos alunos da escola pública. Os conteúdos, nesse caso, referem-se às culturas e aos conhecimentos de tudo o que significa essa nova língua, reiterando que essa língua do outro, com o transcorrer do tempo, deixará de ser uma língua alheia e estranha para tornar-se uma língua próxima e conhecida, configurando-se o processo de ensino em um movimento ao seu encontro.

Propõe-se, portanto, que os encaminhamentos metodológicos nas aulas de língua estrangeira sejam um espaço para que os alunos conheçam e compreendam a existência das múltiplas determinações que envolvem a cultura do outro e não apenas os conteúdos de outros componentes curriculares simplesmente traduzidos para a Língua Estrangeira.

Outro aspecto importante a ser destacado é que os encaminhamentos metodológicos são diferenciados para as turmas de 1º e 2º anos e de 3º, 4º e 5º anos. Pensar no ensino de uma língua estrangeira para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é levar em consideração as especificidades dessas turmas, nas quais os alunos estão se apropriando do código escrito de sua língua materna. Ao abordar o conceito de apropriação da escrita, utiliza-se a definição de Soares (2000): “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é assumi-la como sua propriedade.” (SOARES, 2000, p. 39).

Sendo assim, nas turmas de 1º e 2º anos, o professor deve encaminhar o planejamento de suas aulas com enfoque, principalmente, na audição e na oralidade; já nas turmas

de 3º, 4º e 5º anos, além da audição e da oralidade, devem ser trabalhados outros processos como a leitura e a escrita, considerando sempre o ponto crucial da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola e as suas respectivas implicações.

Destrezas desenvolvidas nos Anos Iniciais

Os encaminhamentos metodológicos no ensino de língua estrangeira têm como finalidade o alcance dos objetivos propostos e o desenvolvimento das habilidades, que serão trabalhadas de forma integrada. Para o desenvolvimento da audição, da oralidade, da leitura e da escrita, salienta-se que o **professor deve falar a língua que ensina** de maneira natural, pois os alunos precisam estar em contato auditivo, o maior tempo possível, para serem estimulados a fazer uso do que estão aprendendo. Há que se levar em conta que, para a maioria das crianças da escola pública, a fala do seu professor será a única forma de contato com a língua estrangeira estudada. Esse uso regular da língua como meio de comunicação na sala de aula vai facilitando ao aluno a compreensão da forma e das funções dessa língua, aprimorando nele a habilidade da audição. O desenvolvimento das destrezas – ouvir, falar, ler e escrever – acontece de forma gradativa, no entanto, o processo deve respeitar a individualidade e o ritmo de cada aluno, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 1: Destrezas a serem desenvolvidas nos Anos Iniciais

1º ano	Audição e Oralidade
2º ano	Audição e Oralidade
3º ano	Audição, Oralidade, leitura e prática escrita
4º ano	Audição, Oralidade, leitura e prática escrita
5º ano	Audição, Oralidade, leitura e prática escrita

Fonte: Elaborado pelo GT (2019).

Audição e Oralidade

As habilidades da audição e da fala têm um papel estratégico nas aulas de língua estrangeira, por isso, é importante oportunizar aos alunos uma boa audição bem como incentivá-los à expressão oral. Realizar atividades de compreensão auditiva e de fala, desde o princípio do processo, consiste em apostar naquelas habilidades que já são do conhecimento e do domínio do aluno. São elas que lhe asseguram o papel ativo no processo interativo inicial da aprendizagem escolar.

Pelegrini e Funari (2008) atestam que a oralidade e os conhecimentos tradicionais são expressões fundamentais na identificação da cultura popular, e a tradição oral é uma das principais formas de acumulação de capital das criações socioculturais. A criança sente-se integrada aos espaços sociais da família e da comunidade escolar, em um primeiro momento, porque ela já detém o conhecimento da audição e da fala em uma proporção que lhe garante participação ativa nesse entorno.

A oralidade, na realidade latino-americana, é valor ancestral, pois, conforme defende

o mexicano Carlos Fuentes (1992), a sabedoria dos mais velhos e o respeito para com eles nas civilizações americanas no contexto pré-colombiano revelam que tal atitude

[...] se refere ao caráter basicamente oral da cultura hispânica, uma cultura em que os velhos são aqueles que se lembram das histórias, os que possuem o dom da memória. Pode-se dizer que toda vez que morre um homem ou uma mulher, idosos hispânicos, toda uma biblioteca morre com eles. Este valor está intimamente ligado ao da família, ao compromisso familiar, à luta para mantê-la unida, a fim de evitar a pobreza, e mesmo quando essa não é superada, para evitar a pobreza solitária. A família é vista como lar, calor primário. A família é vista quase como um partido político, ou parlamento do microcosmo social, rede de segurança em tempos difíceis. (FUENTES, 1992, p. 378).

É essa inserção social, primeiro na família e, em seguida, na escola, que socializa o ser humano. Essa socialização ocorre, primeiramente, pela audição e, logo mais, pela fala, as duas macro destrezas com as quais a criança já chega à escola. Quando a criança começa a aprender uma língua, ela não será capaz de utilizá-la plenamente para comunicar-se no estágio inicial. No entanto, tanto o aluno quanto o docente utilizam-se de gestos e do léxico para demonstrar compreensão ou dúvida. A linguagem gestual/corporal é importante para o aprendizado, pois é um instrumento pelo qual se efetiva a interação professor/aluno nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, cabe destacar que

[...] a palavra oral tem como matéria de enunciação o som. Ela se expressa, pois, organicamente, tendo como base o próprio corpo. Assim, a sintaxe da construção oral o envolve, inevitavelmente. Gestos, olhares e silêncio compõem os discursos, sem os quais, eles seriam ininteligíveis. Ao mesmo tempo, não sendo possível ao receptor [...] retornar, de modo independente [...], a um texto anterior que tenha sido emitido e não bem captado, é função do próprio emissor criar mecanismos de retorno e repetição caso deseje atingir seu objetivo de comunicar uma dada mensagem. Assim, as formas de enunciação, de checagem do nível de compreensão do outro, de reformulação de estratégias, caso necessárias, são feitas no tempo presente pelo enunciador. (SILVA; APOEMA; ARAPIRACA, 2018, p. 66-67).

Assim, é da capacidade comunicativa, oral e gestual, do professor que depende a eficácia da comunicação com os alunos nos primeiros momentos dos processos de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira, pois essa comunicação repousa, basicamente, na audição e na oralidade.

O professor, ao longo desse processo, proporcionará atividades cada vez mais complexas tanto de audição quanto de fala. É importante destacar que as correções formais devem estar separadas da prática comunicativa para não inibir o aluno em sua produção espontânea, uma vez que esse é o objetivo principal da destreza oral.

É comum e natural que ocorram misturas e inversões na comunicação oral primeira dos aprendizes, fato que comprova que está ocorrendo apropriação ativa dos mecanismos de comunicação por parte do aluno. O desenvolvimento mental das Funções Psicológicas Superiores (com base em Vigostki), pelo aprimoramento da linguagem, resolverá as interferências de forma natural e espontânea ao longo do aprendizado.

Leitura

Conforme já enunciou Freire, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2006, p. 20). Essa intrínseca relação entre o mundo das palavras e o mundo das experiências é vital à formação do sujeito leitor, considerando a materialidade da sua existência. Assim, a prática de leitura sistemática precisa ser fundamento básico das atividades efetuadas para a ampliação daqueles conhecimentos que o aluno já traz para a escola, ou seja, a audição e a fala, pois é

[...] quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 1994, p. 17).

No ambiente escolar, é imprescindível que o professor conheça as teorias que ancoram o processo de leitura. Entre as muitas abordagens sobre o tema, Maria Helena Martins (1994) destaca que

[...] a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens. (MARTINS, 1994, p. 32).

Em termos organizacionais, para a prática efetiva da leitura em sala de aula e como instrumento de ampliação do horizonte do aprendiz, a autora esquematiza a abordagem referente aos objetos de leitura em três diferentes níveis (sensorial, emocional e racional). Esses, no caso da leitura em língua estrangeira – praticada no Ensino Fundamental I –, contribuem de forma pedagógica para a implementação das atividades com os alunos e, também, para a organização do planejamento do professor. Nesse sentido, a autora chama a atenção do professor de modo que, ao se priorizar a leitura com os alunos na escola, ele

[...] perceberá a concepção de três níveis básicos de leitura, os quais são possíveis de visualizar como níveis sensorial, emocional e racional. Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere. (MARTINS, 1994, p. 37).

O nível sensorial – que ainda não inclui a habilidade de decodificação das palavras – é recomendado para o 1º e o 2º anos, pois, conforme expressa a autora, esse nível possibilita ao leitor “[...] conhecer o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar” (MARTINS, 1994, p. 42). É a leitura realizada em nível das sensações, operada por meio das capacidades humanas relacionadas aos sentidos de ver, de ouvir, de degustar, de

cheirar e de tatear, que estabelece a relação do homem com o mundo, possibilitando interpretá-lo e a ele se adaptar. Como defende a autora,

[...] esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas. (MARTINS, 1994, p. 43).

Já nos anos posteriores – 3º, 4º e 5º anos –, a prática da leitura na escola recai sobre o nível emocional. De acordo com Martins (1994),

[...] na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. (MARTINS, 1994, p. 52).

Esse é o momento de proporcionar aos alunos leituras de temas já conhecidos, como os contos de fada, as fábulas, as lendas, os mitos, outras histórias infantojuvenis de temáticas atualizadas para discussão e troca de experiências, pois “[...] na leitura emocional o leitor se deixa envolver pelos sentimentos que o texto lhe desperta. Sua atitude é opiniática, tende ao irracional” (MARTINS, 1994, p. 71).

Em qualquer desses níveis, o ato de ler não é passivo, pois o leitor necessita interagir com o objeto, com quem o produziu, com o que apresenta e, além disso, acrescentar e opinar sobre o que lê, fazendo previsões e usando seu conhecimento de mundo. O professor deverá incentivar o aluno, por meio da pré-leitura, a perceber o conteúdo e o gênero do objeto lido. Por meio dessas leituras, conduzirá o aluno para que exercite sua compreensão leitora. As leituras deverão ser adequadas ao nível do aluno, sendo significativas, fazendo uma relação entre o texto escrito e a oralidade.

Devem ser utilizadas estratégias que demonstrem a utilidade da leitura, que provoquem a necessidade de ler no aluno, pois, conforme expressa Cagliari (1994), “o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todos os componentes curriculares, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa” (CAGLIARI, 1997, p. 25).

Para isso, os textos devem ser autênticos e inseridos em contextos reais de uso, permitindo ao aluno elaborar seu próprio ritmo e interpretação. Geraldi (2004) caracteriza a leitura como um processo em que o leitor é o agente transformador e capaz de buscar significações para tal ato. Ademais, o autor ressalta que essas concepções, mesmo sob óticas distintas, referem-se à leitura como um processo em contínua construção e não como algo pronto e acabado.

No ensino de língua estrangeira, é imprescindível que a prática de leitura conduza à prática da expressão oral, pela troca de experiências, a partir das opiniões expressas e das percepções desenvolvidas.

Escrita

De acordo com Zilbermann e Silva (2003), “como prática, a leitura se associa desde seu aparecimento à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria livro [...] à alfabetização do indivíduo; portanto, a leitura e a escrita são consequências uma da outra” (ZILBERMANN; SILVA, 2003, p. 12). Tal inter-relação e interdependência devem ser consideradas essenciais no ensino de Língua Espanhola como língua estrangeira.

A escrita é uma habilidade que não se adquire de forma espontânea, como a audição e a fala. É necessário proporcionar ao aluno momentos de práticas mediados pelo professor, estabelecendo um propósito que tenha significado. No entanto, esse processo de criação difere de um aluno para outro.

No ensino de língua estrangeira, a audição, a oralidade e as leituras realizadas em sala de aula contribuem para que o aluno escreva melhor. Segundo expressa Fleck (2017), “a leitura, realizada de forma crítica, leva o indivíduo a agir, criando seu próprio texto, utilizando-se da escrita da mesma forma como o produtor primeiro o fez” (FLECK, 2017, p. 31). No tocante à produção textual, o autor assevera:

A leitura está diretamente associada a tal processo, uma vez que ela é considerada a matéria bruta, a entrada de informações no cérebro, enquanto a escrita é vista, sob esta perspectiva de aprendizagem de línguas, como um produto que se exterioriza a partir de elementos acumulados. (FLECK, 2017, p. 20).

Essa complementação entre leitura e escrita é também destacada por Foucambert (1994), quando expressa que “[...] escreve-se somente a partir do que se compreende que acontece na leitura: escrever obriga a teorizar suas estratégias de leitura, enquanto ler obriga a teorizar suas estratégias de escrita” (FOUCAMBERT, 1994, p. 77). Tais posições levam Fleck (2017) à seguinte conclusão:

[...] a leitura e a escrita são consequências uma da outra. Procurar isolá-las é, automaticamente, decretar a morte e a anulação de ambas. Numa relação de coexistência, elas se apoiam, integram-se, sustentam-se, gerando uma a outra, num ciclo produtivo e evolutivo. Para que se possa instaurar um processo de comunicação de fato, os seus elementos, produtor (autor), interlocutor (leitor), texto e discurso necessitam estar estreitamente ligados por elos que possibilitem a efetivação desse ato. Estes elos constituem o processo de leitura e de escrita. Caso se tenha o domínio apenas de uma das partes envolvidas no processo, não há como efetivá-lo. Aprender a ler e a escrever, segundo Haquira Osakabe (1995, p. 15), são necessidades tão gritantes que sua rejeição é capaz de indicar o alheamento do sujeito. (FLECK, 2017, p. 31).

Na prática de ensino de língua estrangeira, contudo, é preciso atentar-se para determinadas ações que possibilitam ao aluno estabelecer uma relação não prazerosa com as práticas de leitura e de escrita na escola. Nesse sentido, Fleck (2017) também alerta para o fato de que

[...] incentivar o aprendiz a buscar na leitura uma fonte permanente de referência para sua produção escrita não significa dar-lhe um texto e cobrar-lhe

outro. Prezar pela formação do hábito e gosto pela leitura de nossos aprendizes é incentivá-los e encorajá-los, preparando-os, cuidadosamente, para assumir, com segurança, as suas habilidades futuras de expressão escrita e oral. O sucesso desta tarefa depende, em parte da seleção do material, pois os textos possuem um papel essencial na comunidade. São eles que levarão o educando a organizar e desenvolver o pensamento formal, bem como desenvolver a sensibilidade e o senso crítico. (FLECK, 2017, p. 31).

Nesse sentido, a prática escrita no ensino de Língua Espanhola pode incluir a produção de textos do tipo pessoal, de uso próprio, como as notas, números de telefones, receitas, diários, entre outros, bem como a outros destinatários: as cartas, recados, convites, entre outros. Além desses, há também os textos institucionais, como anúncios, canções, folhetos e jogos.

Tanto na oralidade quanto na escrita, o ensino da língua estrangeira deve estar pautado no trabalho com os gêneros discursivos, abordando a língua e a cultura do outro de forma contrastiva, em ações na quais possa efetivar o objetivo de identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural.

Os gêneros discursivos como indicadores do trabalho na Língua Estrangeira

Partindo do pressuposto de que a linguagem tem um caráter eminentemente social, e que por meio dela os grupos humanos acumulam e vivenciam experiências realizadas socialmente, consolidam os laços sociais e transmitem os conhecimentos acumulados historicamente, afirma-se que, quando o sujeito interage pela linguagem, esse não produz palavras e frases isoladas, mas realiza enunciações consubstanciadas em textos, ou seja, a comunicação se faz por meio de textos. Nesse sentido, define-se texto como toda e qualquer produção linguística oral ou escrita que se compõe de algumas características comuns, como contexto de produção, utilização de regras e coerência.

Compreendendo que o texto é a manifestação do discurso, e que cabe à escola, como lugar da transmissão do conhecimento científico, ensinar o aluno a refletir sobre a língua nos diferentes contextos de interação, apropriando-se do discurso do outro e elaborando o seu próprio discurso de acordo com a situação de interação, afirma-se que o cerne do ensino da língua estrangeira não deve se diferenciar do cerne do ensino da língua materna, que é o trabalho com o texto. Coadunando-se com essa definição, Fávero e Koch (1994) afirmam que

[...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo e independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25).

Um dos objetivos de se ensinar a língua estrangeira é o de possibilitar aos alunos que saibam produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. O texto deve ser trabalhado levando-se em consideração a sua dimensão discursiva, ou seja, não em uma abordagem que o considere como uma somatória de frases descontextualizadas.

Assim sendo, o texto deve ser considerado em suas situações de interlocução, por ser o resultado de trocas verbais que configuram a dinâmica de uma dada comunidade linguística, ou seja, é o resultado de uma atividade comunicativa efetiva. Koch (1997) considera que “[...] o texto é o resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em cada situação concreta de interação social” (KOCH, 1997, p. 22).

Assim como em língua materna, na língua estrangeira o objetivo é que o aluno aprenda o sentido e a cultura que envolvem a língua que esteja aprendendo e não tenha um aprendizado apenas utilitarista, pragmático e instrumental. Para que isso ocorra, o professor deve proporcionar o contato dos alunos com diferentes gêneros do discurso (adivinhas, piadas, contos infantis, notícias, quadrinhas, poesias, entre outros) produzidos em língua estrangeira, para compreender como se estruturam e aprender cada vez mais sobre a cultura da língua trabalhada. Tal proposta de ensino se concretiza em um trabalho que envolve a análise e o conhecimento das relações entre língua, poder, grupos sociais e práticas sociais. Refere-se às formas de entender o texto escrito, visual, oral e o hipertexto para conhecer e compreender melhor as atitudes, os hábitos e as crenças a eles submetidos.

O trabalho com a língua estrangeira, dessa forma, fundamenta-se na diversidade de gêneros discursivos, e os seus usos em sala de aula buscam alargar a compreensão de linguagem, bem como de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis. Nessa visão, é importante que os alunos conheçam e aprendam que há várias formas de produção e de circulação de textos em sua cultura e em outras, que existem diferentes práticas de linguagem na esfera de cada cultura, e que essas práticas são valorizadas, também, de formas diferentes. Portanto, é na língua, e não por meio dela, que se percebe e se entende a realidade e, por efeito, a percepção do mundo que está intimamente ligada às línguas que se conhece.

Não se pode deixar de considerar o caráter ideológico dos discursos, pois, como afirma Bakhtin (1997), “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 1997, p. 31), não desconsiderando que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais. Essas ideologias se materializam nos gêneros discursivos. Sobre essa comparação, Marcuschi (2003) comenta que “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2003, p. 19). Logo, não se cria um gênero cada vez que se produz um enunciado, assim como o gênero não é algo imutável, haja vista que, com a evolução humana, ele também sofre alterações. Marcuschi (2003) afirma novamente que

[...] os gêneros não são instrumentos estanques [...]. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1992), além de apresentar características próprias, podem ser classificados em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros

primários ocorrem em situações cotidianas, em condições discursivas imediatas (diálogo, carta). Os gêneros secundários ocorrem em esferas culturais mais desenvolvidas, reelaborando os gêneros primários (romances, dramas, pesquisas científicas). Todavia, a classificação dos gêneros é extremamente complexa devido à sua heterogeneidade. Ainda, para Bakhtin (1992),

[...] a diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológico) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 264).

No ensino da língua estrangeira, faz-se necessário trabalhar com esses diferentes gêneros discursivos (primários e secundários), objetivando que os alunos se apropriem do léxico, identifiquem as características dos gêneros, da gramática, da coesão e da coerência e saibam empregar esses conhecimentos em suas produções escritas, além de reconhecer, no processo de leitura das obras literárias, modelos mais elaborados (gêneros secundários) do uso da linguagem na língua estrangeira.

Outros aspectos a serem destacados são o princípio de continuidade e o de gradativo grau de complexidade dos textos que devem ocorrer de uma determinada turma para outra, ou seja, uma progressão gradativa de complexidade na seleção de textos e das atividades propostas de um ano para outro. O conteúdo a ser trabalhado quase sempre será o mesmo em todos os anos, mas a diferença estará na complexificação das atividades. Outro ponto a ser destacado é a atenção no momento da escolha do texto, pois esses precisam estar de acordo com a análise e com a viabilidade de resultados factíveis e realistas a serem alcançados nos diferentes anos.

Nesse sentido, é preciso que o professor tenha claro que, ao planejar suas aulas de língua estrangeira, deve proporcionar ao sujeito de uma determinada cultura conhecer e aprender mais sobre outras línguas e outras culturas. Desse modo, espera-se que ele compreenda que lugar ocupa no mundo essa língua, expandindo, assim, o domínio linguístico que o aluno possa vir a ter.

Reitera-se que todo o trabalho direcionado pelo professor deve ser realizado na língua alvo, ou seja, comunicando-se pela língua que se está ensinando, facilitando, assim, o processo de aquisição da língua estrangeira.

De acordo com Vygotski (1993), a aprendizagem é um processo socialmente construído, ou seja, um produto da interação social. À medida que o aluno interage, vai assimilando e desenvolvendo-se cognitivamente. Assim,

[...] a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da aprendizagem que o nível atual de desenvolvimento. [...] o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próximo. [...] Com outras palavras, o que a criança não é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesmo amanhã (VYGOTSKI, 1993, p. 239-241).

Dessa forma, as crianças são vistas como falantes e ouvintes em processo de desenvolvimento, por meio da interação, sendo a zona de desenvolvimento próximo e o suporte

mediado fundamentais para qualquer processo de aprendizagem sistemático. São também mecanismos essenciais para aquisição de língua estrangeira, uma vez que são instrumentos de mediação para a apropriação do conhecimento.

Relações entre Língua e Cultura

A comunicação entre os sujeitos depende do conhecimento compartilhado que os falantes de um determinado idioma têm, pois a cultura abarca um grande número de ideias e as suas características são comuns aos membros de uma mesma comunidade, unindo-os nas visões de mundo sobre diversos temas, atitudes, comportamentos, caracterizando-os perante outras comunidades, estabelecendo, assim, uma organização para uma interação social por meio da qual se organiza e se interpreta socialmente os fatos que acontecem.

O conceito de cultura se define a partir de diversos aspectos: características do meio em que se vive (clima, paisagem, entre outros), as festividades, as crenças, as tradições, as convenções sociais, o nível de desenvolvimento tecnológico, os hábitos cotidianos, a língua e suas literaturas e a educação, entre outros que podem conformar a ideologia social do grupo ou coletivo humano, e incidir em sua conduta emotiva e em sua personalidade. Nesse sentido, Paul Zunthor (2010) define cultura “como a faculdade, entre todos os membros do grupo, de produzir signos, de identificá-los da mesma maneira; ela constitui, assim, o fator de unificação das atividades sociais e individuais, o lugar possível para que os interessados tomem as rédeas do seu destino coletivo.” (ZUNTHOR, 2010, p. 66).

Esses valores e critérios individualistas, dentro da coletividade, delimitam, inevitavelmente, o que é correto ou não, o que se aceita ou o que se exclui, o que é diferente. Nesses termos, “[...] o contato com outros sistemas culturais e outras visões de mundo provocam perturbações nas quais o indivíduo busca reforçar sua auto-imagem e deformar a imagem do outro para reafirmar-se numa experiência narcisista” (PEREIRA, 2003, p. 16).

Nesse contexto, o contato com a cultura do outro só será válida se souber reconhecer e evitar as armadilhas do etnocentrismo. Consequentemente, uma educação intercultural, em que se preze a relação de reconhecimento e de respeito mútuo, faz-se necessária para o desvencilhamento dessas artimanhas sócio-culturais.

Portanto, no ensino de línguas, há o conhecimento dos modelos culturais que fazem com que a aprendizagem da nova língua tenha um suporte indispensável para o entendimento de quem é o outro, a fim de compreendê-lo. Os alunos chegam à escola com conhecimentos adquiridos de sua própria cultura, o que é fundamental na aprendizagem da nova língua, pois os contatos estão intrinsecamente ligados, ou seja, são indissociáveis, já que aprender uma nova língua é aprender sobre a sociedade e a cultura de seus falantes. Duarte (2004) pondera que

[...] um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social). O processo de

objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade. (DUARTE, 2004, p. 50).

Nesse sentido, ensinar os sistemas de significados, sejam linguísticos ou não, é começar a considerar a cultura como um saber social ou expressão social do modo de vida do outro, apresentando ao aluno como algo heterogêneo. Para não se formular generalizações errôneas (estereótipos), é preciso que se trabalhe com situações contextualizadas, que possibilitem sentido ao aluno. Nesse caso, o uso da literatura, do cinema, da televisão e da música são estratégias que garantem o contato direto com a língua e com a cultura do outro. No caso da música, é imprescindível que o professor tenha sempre em seu repertório de materiais didáticos diversas músicas para o trabalho com os conteúdos.

Há, desse modo, uma necessidade de questionar essa cultura, compará-la com a sua própria, analisá-la e chegar às suas próprias conclusões. Para tanto, o professor deve oferecer ao aluno ferramentas interculturais que lhe permitam fazer análises, interpretações e investigações sobre essas novas realidades culturais, possibilitando uma reflexão acerca delas, em um espaço de diálogo no qual desenvolva a convivência e as destrezas culturais de maneira que os alunos se tornem os investigadores de outras culturas. Assim, eles construirão conhecimentos intermediários que lhes permitirão aceitar outros sistemas interpretativos e os seus próprios, levando-os a compreender a diversidade cultural.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

1º ANO	
GÊNEROS DISCURSIVOS: trava-línguas, parlendas, adivinhações, cantigas infantis tradicionais, canções variadas, contos infantis, poemas, regras de convivência, cartão, relatos pessoais.	
EIXO: AUDIÇÃO E ORALIDADE	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
TEMÁTICOS: • Relações Sociais: eu, família, casa, amigos e escola	(CVEL.EF01LE01) Reconhecer a sua identidade mediante a distinção de suas características físicas: nome, sobrenome e a dos colegas da turma; (CVEL.EF01LE02) Descrever sua família utilizando os termos adequados a cada membro; (CVEL.EF01LE03) Nominar objetos da casa e da escola e utilizar esses termos em atividades orais; (CVEL.EF01LE04) Desenvolver a habilidade auditiva e oral, com ênfase na pronúncia adequada das palavras aprendidas; (CVEL.EF01LE05) Compreender enunciados e textos curtos por meio da habilidade de ouvir.
• Lateralidade/Espacialidade	(CVEL.EF01LE06) Identificar e diferenciar o lado direito e o esquerdo, situando-se no espaço em que ocupa; (CVEL.EF01LE07) Expressar localização; (CVEL.EF01LE08) Identificar e descrever os espaços, objetos e o lugar onde se vive. (CVEL.EF01LE09) Aprimorar a audição a partir do conteúdo trabalhado.
• Aniversário	(CVEL.EF01LE10) Desenvolver a noção de tempo e a interação social ao tomar conhecimento das datas de aniversário dos colegas da turma; (CVEL.EF01LE11) Nominar os eventos característicos a essa data; (CVEL.EF01LE12) Aprimorar a audição a partir do conteúdo trabalhado; (CVEL.EF01LE13) Ampliar o léxico com relação ao tema estudado.
GRAMATICAIS: • Fonemas da Língua Espanhola	(CVEL.EF01LE14) Reconhecer os fonemas da Língua Espanhola por meio de atividades de audição; (CVEL.EF01LE15) Articular fonemas e pronúncias de palavras e de frases; (CVEL.EF01LE16) Aprimorar a audição a partir do conteúdo trabalhado; (CVEL.EF01LE17) Desenvolver a habilidade oral, pronunciando adequadamente as palavras aprendidas.
• Diferenciação lexical Espanhol/Português	(CVEL.EF01LE18) Compreender que a pronúncia da Língua Espanhola é diferente da pronúncia da língua materna.

• Léxico: saudações	(CVEL.EF01LE19) Cumprimentar empregando as expressões específicas para esse fim; (CVEL.EF01LE20) Diferenciar as palavras utilizadas para cumprimentos de acordo com o momento do dia; (CVEL.EF01LE21) Aprimorar a audição a partir do conteúdo estudado.
• Partes do dia • Dias da semana • Estações do ano	(CVEL.EF01LE22) Reconhecer e nominar as partes do dia e desenvolver a noção de tempo; (CVEL.EF01LE23) Nominar os dias da semana e situar atividades do cotidiano, relacionado a cada dia; (CVEL.EF01LE24) Identificar as características de fatores meteorológicos que se associam com cada estação do ano; (CVEL.EF01LE25) Aprimorar a audição a partir do conteúdo estudado.
• Vestuário	(CVEL.EF01LE26) Conhecer e nominar as diferentes roupas de vestir; (CVEL.EF01LE27) Aprimorar a audição a partir do conteúdo trabalhado; (CVEL.EF01LE28) Ampliar o vocabulário por meio do conteúdo desenvolvido.
• Cores	(CVEL.EF01LE29) Identificar e nominar as cores primárias e secundárias, exercitando a pronúncia dos vocábulos correspondentes ao tema; (CVEL.EF01LE30) Aprimorar a audição a partir do conteúdo estudado.
• Alimentos	(CVEL.EF01LE31) Reconhecer a importância dos alimentos para a saúde; (CVEL.EF01LE32) Identificar os alimentos do nosso dia a dia, nominando-os no idioma estudado; (CVEL.EF01LE33) Diferenciar alimentação saudável da não saudável; (CVEL.EF01LE34) Aprimorar a audição a partir do conteúdo estudado.
• Pronomes pessoais	(CVEL.EF01LE35) Aplicar os pronomes pessoais simples em situações de oralidade.
• Números de 0 a 10	(CVEL.EF01LE36) Reconhecer os números de 0 a 10 e nominá-los; (CVEL.EF01LE37) Empregar os números de 0 a 10 em situações de sala de aula.
• Alfabeto	(CVEL.EF01LE38) Reconhecer e nominar as letras do alfabeto; (CVEL.EF01LE39) Exercitar a pronúncia das letras do alfabeto, utilizando corretamente o som das mesmas.
CULTURAIS: • Aspectos históricos e geográficos dos países do Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai) e da Espanha.	(CVEL.EF01LE40) Conhecer quais são os países que compõem o MERCOSUL e as suas especificidades quanto à geografia, à história e à cultura; (CVEL.EF01LE41) Reconhecer a Espanha como país de origem da Língua Espanhola falada nos países hispano-americanos.

2º ANO

GÊNEROS DISCURSIVOS: Adivinhações, cantigas infantis tradicionais, canções variadas, contos infantis, histórias em quadrinhos, poemas, receitas culinárias, regras e normas (conduta, comportamento etc.) relatos pessoais, cartão, rótulos de produtos, propagandas, cartazes.

EIXO: AUDIÇÃO E ORALIDADE

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
TEMÁTICOS: • Identidade • Família • Casa • Amigos	(CVEL.EF02LE01) Reconhecer a sua identidade mediante consciência de suas características físicas: nome, sobrenome como constituintes da cultura de um povo; (CVEL.EF02LE02) Valorizar a convivência com os amigos, desenvolvendo atitudes de respeito e solidariedade; (CVEL.EF02LE03) Descrever sua família utilizando os termos adequados de acordo com o grau de parentesco; (CVEL.EF02LE04) Nominar objetos da casa e da escola e utilizar-se dessas nomenclaturas em atividades orais; (CVEL.EF02LE05) Desenvolver a habilidade oral pronunciando adequadamente as palavras aprendidas; (CVEL.EF02LE06) Compreender enunciados e textos curtos por meio da habilidade de ouvir; (CVEL.EF02LE07) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF02LE08) Ampliar o vocabulário oral com a aprendizagem de novas palavras dos conteúdos estudados.
• Sala de aula (objetos escolares)	(CVEL.EF02LE09) Nominar os materiais escolares. (CVEL.EF02LE10) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF02LE11) Ampliar o léxico por meio do conteúdo citado.
• Corpo humano • Sentidos • Higiene	(CVEL.EF02LE12) Reconhecer e nominar as partes do corpo humano: cabeça, tronco e membros; (CVEL.EF02LE13) Compreender a necessidade de manter hábitos saudáveis para a manutenção da saúde; (CVEL.EF02LE14) Reconhecer os cinco sentidos e os vocábulos que os identificam; (CVEL.EF02LE15) Compreender a necessidade de manter hábitos de higiene para manutenção da saúde; (CVEL.EF02LE16) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF02LE17) Ampliar o léxico por meio dos conteúdos estudados.

Alimentação	(CVEL.EF02LE18) Reconhecer a importância da alimentação para o funcionamento do nosso organismo; (CVEL.EF02LE19) Identificar alimentos saudáveis e não saudáveis; (CVEL.EF02LE20) Compreender a importância do consumo de frutas, de legumes e de verduras; (CVEL.EF02LE21) Nominar os alimentos e as refeições do dia; (CVEL.EF02LE22) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF02LE23) Ampliar o vocabulário por meio do tema estudado.
A vida no campo e na cidade	(CVEL.EF02LE24) Identificar as características da vida no campo e na cidade; (CVEL.EF02LE25) Nominar elementos da cidade e do campo; (CVEL.EF02LE26) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF02LE27) Ampliar o léxico por meio da aprendizagem de novos termos.
- Meio ambiente - Animais - Plantas	(CVEL.EF02LE28) Compreender o que é o meio ambiente; (CVEL.EF02LE29) Nominar alguns elementos que compõem o meio ambiente; (CVEL.EF02LE30) Reconhecer atitudes adequadas e inadequadas para a conservação do meio ambiente; (CVEL.EF02LE31) Reconhecer os animais pelas suas características e nominá-los; (CVEL.EF02LE32) Promover o respeito para com todas as espécies de seres vivos; (CVEL.EF02LE33) Reconhecer e nominar as partes das plantas; (CVEL.EF02LE34) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF02LE35) Ampliar o vocabulário por meio dos conteúdos citados.
GRAMATICAIS: Fonemas da Língua Espanhola	(CVEL.EF02LE36) Articular fonemas em palavras e frases; (CVEL.EF02LE37) Desenvolver a habilidade auditiva e oral, pronunciando corretamente as palavras aprendidas; (CVEL.EF02LE38) Compreender enunciados e textos curtos por meio da habilidade de ouvir.
Diferenciação lexical Espanhol/Português	(CVEL.EF02LE39) Reconhecer as diferenças de pronúncia entre a Língua Espanhola e a língua materna.
Léxico: Saudações	(CVEL.EF02LE40) Cumprimentar e apresentar-se, utilizando as expressões no idioma estudado; (CVEL.EF02LE41) Reconhecer vocábulos e expressões de saudações como meio de ampliar o repertório vocabular.

Aniversário	(CVEL.EF02LE42) Reconhecer sua data de aniversário; (CVEL.EF02LE43) Nominar o que normalmente há nas comemorações de aniversário; (CVEL.EF02LE44) Desenvolver a noção de tempo e a interação social ao tomar conhecimento das datas de aniversário dos colegas da turma; (CVEL.EF02LE45) Ampliar o léxico no conteúdo estudado.
- Estações do ano - Meses do ano - Dias da semana - Partes do dia	(CVEL.EF02LE46) Identificar fatores característicos de cada estação do ano; (CVEL.EF02LE47) Reconhecer e nominar os meses do ano; (CVEL.EF02LE48) Nominar os dias da semana, relacionando atividades do cotidiano referentes a cada dia; (CVEL.EF02LE49) Reconhecer e nominar as partes do dia e desenvolver a noção da passagem do tempo; (CVEL.EF02LE50) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF02LE51) Ampliar o vocabulário por meio dos conteúdos estudados.
Vestuário	(CVEL.EF02LE52) Empregar vocábulos específicos para as peças do vestuário; (CVEL.EF02LE53) Conhecer alguns trajes típicos da cultura hispânica; (CVEL.EF02LE54) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido.
Cores	(CVEL.EF02LE55) Identificar e nominar as cores utilizando os vocábulos adequados; (CVEL.EF02LE56) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido.
Utensílios domésticos	(CVEL.EF02LE57) Reconhecer e nominar os utensílios domésticos; (CVEL.EF02LE58) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF02LE59) Ampliar o léxico por meio da aprendizagem de novos termos.
Pronomes	(CVEL.EF02LE60) Identificar os pronomes pessoais e empregá-los nas situações de oralidade; (CVEL.EF02LE61) Desenvolver competências linguísticas com a utilização dos pronomes; (CVEL.EF02LE62) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido.
Números de 0 a 20	(CVEL.EF02LE63) Reconhecer os números de 0 a 20 e nominá-los. (CVEL.EF02LE64) Empregar os números de 0 a 20 em situações de sala de aula, e em situações práticas do dia a dia; (CVEL.EF02LE65) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido.
Alfabeto	(CVEL.EF02LE66) Reconhecer e nominar as letras do alfabeto; (CVEL.EF02LE67) Exercitar a pronúncia das letras do alfabeto.

CULTURAIS: Aspectos históricos e geográficos dos países do Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Espanha)	(CVEL.EF02LE68) Conhecer quais são os países que compõem o MERCOSUL e suas especificidades quanto à geografia, à história e à cultura; (CVEL.EF02LE69) Reconhecer a Espanha como país de origem da Língua Espanhola. (CVEL.EF02LE70) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido.
Culinária dos países do MERCOSUL	(CVEL.EF02LE71) Conhecer os costumes alimentícios dos países do MERCOSUL e os pratos típicos relacionados a esses países; (CVEL.EF02LE72) Ampliar o léxico no conteúdo estudado.

3º ANO

GÊNEROS DISCURSIVOS: Fábulas, canções variadas, histórias em quadrinho, poemas, trava-línguas, regras de convivência, receitas culinárias, regras de jogo, bilhete, convite, cartão, rótulos de produtos, propagandas, cartazes, panfletos, logotipos.

EIXO: AUDIÇÃO, ORALIDADE, LEITURA E PRÁTICA ESCRITA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
TEMÁTICOS: • Ambiente Familiar e Escolar	(CVEL.EF03LE01) Descrever a família observando suas diferentes composições; (CVEL.EF03LE02) Nominar os membros da família; (CVEL.EF03LE03) Descrever e nominar partes/instalações da escola; (CVEL.EF03LE04) Nominar os objetos escolares e empregá-los na oralidade, na leitura e nas atividades de escrita; (CVEL.EF03LE05) Aprimorar a audição, leitura e escrita a partir do conteúdo estudado. (CVEL.EF03LE06) Ampliar o vocabulário por meio do conteúdo citado.
• Recursos naturais	(CVEL.EF03LE07) Desenvolver a compreensão básica sobre usos de recursos naturais e nominar diferentes fontes de energia; (CVEL.EF03LE08) Discutir acerca dos problemas ambientais e elencar ações básicas do dia a dia que contribuam para a sua preservação; (CVEL.EF03LE09) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido. (CVEL.EF03LE10) Ampliar vocabulário com a inclusão de termos referentes ao tema estudado.
• Esportes, Jogos, Brincadeiras	(CVEL.EF03LE11) Conhecer quais os esportes mais praticados em nosso país; (CVEL.EF03LE12) Identificar os esportes praticados no âmbito escolar; (CVEL.EF03LE13) Descrever suas preferências no esporte e nos jogos; (CVEL.EF03LE14) Nominar os variados tipos de esportes e de jogos e suas características; (CVEL.EF03LE15) Descrever seus jogos e brincadeiras favoritas; (CVEL.EF03LE16) Fixar vocabulário com os temas estudados.
• Moradias	(CVEL.EF03LE17) Descrever a sua moradia; (CVEL.EF03LE18) Diferenciar os vários tipos de moradia; (CVEL.EF03LE19) Ler textos com os tipos de moradia; (CVEL.EF03LE20) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF03LE21) Ampliar o léxico com novos termos a respeito do conteúdo estudado.

Zona rural e urbana	(CVEL.EF03LE22) Distinguir o espaço urbano e rural por meio da observação da paisagem; (CVEL.EF03LE23) Identificar e relacionar os movimentos sociais às realidades geográficas urbanas e rurais, com vistas a uma exposição simples da complexidade que envolve essas duas realidades; (CVEL.EF03LE24) Nominar o que há na zona urbana e rural e as diferenças entre estes dois espaços; (CVEL.EF03LE25) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF03LE26) Ampliar o léxico com a incorporação de novos termos do conteúdo citado.
Datas comemorativas: Aniversário, Natal, Ano Novo, Carnaval etc.	(CVEL.EF03LE27) Conhecer as principais datas comemorativas nacionais e as dos países que compõem o MERCOSUL e da Espanha; (CVEL.EF03LE28) Entender o significado histórico das datas comemorativas nacionais e as dos países do MERCOSUL e Espanha; (CVEL.EF03LE29) Analisar a celebração/comemoração de uma data com relevância histórica ou cultural e aquelas cuja importância é basicamente comercial; (CVEL.EF03LE30) Compreender a importância histórica das principais datas cívicas nacionais; (CVEL.EF03LE31) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF03LE32) Ampliar o vocabulário por meio da inclusão de vocábulos referentes aos temas estudados.
GRAMATICAIIS: Fonemas da Língua Espanhola	(CVEL.EF03LE33) Identificar sons iniciais da Língua Espanhola; (CVEL.EF03LE34) Aprimorar a pronúncia correta; (CVEL.EF03LE35) Ampliar o conhecimento acerca do idioma; (CVEL.EF03LE36) Desenvolver a habilidade auditiva e oral; (CVEL.EF03LE37) Compreender enunciados e textos curtos por meio da habilidade de ouvir.
Diferenciação lexical Espanhol/Português	(CVEL.EF03LE38) Identificar as similaridades e as diferenças entre a Língua Espanhola e a Língua Materna; (CVEL.EF03LE39) Estabelecer comparações entre os dois idiomas e identificar alguns falsos cognatos.
Léxico: Profissões e ofícios	(CVEL.EF03LE40) Nominar as profissões ressaltando sua importância para a sociedade; (CVEL.EF03LE41) Diferenciar as profissões de ofícios; (CVEL.EF03LE42) Ampliar o vocabulário com a incorporação de novos vocábulos referentes aos conteúdos estudados.
- Partes da casa - Móveis e objetos da casa	(CVEL.EF03LE43) Nominar as partes da casa; (CVEL.EF03LE44) Identificar os principais móveis e objetos que compõe uma casa e nominá-los; (CVEL.EF03LE45) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF03LE46) Ampliar o léxico com a aprendizagem de novos vocábulos referentes aos conteúdos estudados.

Números até 50	(CVEL.EF03LE47) Reconhecer os números até 50; (CVEL.EF03LE48) Associar o numeral a quantidades determinadas; (CVEL.EF03LE49) Fixar vocabulário dos números até 50.
Alfabeto	(CVEL.EF03LE50) Conhecer o alfabeto espanhol e aplicá-lo na oralidade, leitura e escrita.
- Artigos definidos e indefinidos - Pronomes pessoais - Adjetivos	(CVEL.EF03LE51) Reconhecer a diferença entre o artigo definido e o indefinido; (CVEL.EF03LE52) Empregar o artigo definido e o indefinido de acordo com a determinação dos sentidos; (CVEL.EF03LE53) Aplicar os artigos definidos e indefinidos nas situações de oralidade e de escrita; (CVEL.EF03LE54) Identificar os pronomes pessoais e a sua utilização; (CVEL.EF03LE55) Utilizar os pronomes pessoais nas situações de oralidade e de escrita; (CVEL.EF03LE56) Conceituar os adjetivos e utilizá-los adequadamente; (CVEL.EF03LE57) Utilizar os adjetivos nas situações de oralidade e de escrita. (CVEL.EF03LE58) Aprimorar a audição a partir do conteúdo trabalhado;
CULTURAIS: As artes dos países hispano falantes: música, dança, pintura, cinema etc.	(CVEL.EF03LE59) Conhecer alguns aspectos históricos, identificativos das diferentes culturas dos países hispano-falantes, nas áreas da música, dança, pintura, cinema etc., principalmente da América Latina; (CVEL.EF03LE60) Aprimorar a audição a partir do conteúdo trabalhado; (CVEL.EF03LE61) Ampliar o léxico a partir da incorporação de termos referentes aos estudos realizados.
A literatura infantojuvenil dos países hispano falantes.	(CVEL.EF03LE62) Compreender que a literatura é universal; (CVEL.EF03LE63) Reconhecer e compreender algumas das obras literárias existentes na Língua Materna, também em Língua Espanhola; (CVEL.EF03LE64) Aprimorar a audição em Língua Espanhola a partir do trabalho com as obras literárias; (CVEL.EF03LE65) Desenvolver a oralidade, a leitura, a escrita e a compreensão da língua estrangeira a partir do conteúdo estudado; (CVEL.EF03LE66) Aprimorar a audição a partir do conteúdo trabalhado; (CVEL.EF03LE67) Ampliar o vocabulário a partir das leituras de algumas obras literárias.

4º ANO

GÊNEROS DISCURSIVOS: Lendas, canções variadas, textos cômicos (piadas), histórias em quadrinhos, poemas, narrativas policiais e de aventura, diários, narrativas filmicas (cinema), trava-línguas, manuais de instruções, Leis/ Estatutos, regras de jogo, regulamentos, diálogos contextualizados, relatos pessoais, reportagens, cartas, e-mails, notícias, relatórios de atividades, cartões, propagandas, cartazes, panfletos, folder, anúncios publicitários, rótulos de produtos, cartazes, logotipos, entrevistas, textos científicos.

EIXO: AUDIÇÃO, ORALIDADE, LEITURA E PRÁTICA ESCRITA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
TEMÁTICOS: • Meu país: • Nacionalidade/Identidade	(CVEL.EF04LE01) Perceber a si mesmo como sujeito de sua história a partir do estudo de sua família e da sua comunidade; (CVEL.EF04LE02) Reconhecer os povos indígenas, negros e brancos como formadores da população brasileira; (CVEL.EF04LE03) Compreender o que significa ter uma nacionalidade nominando a sua e a de pessoas que nascem em países hispano falantes.
• Ambiente Escolar e Familiar	(CVEL.EF04LE04) Descrever a sua composição familiar e nominar os membros; (CVEL.EF04LE05) Nominar objetos da casa e da escola e utilizá-los em atividades orais, de leitura e de escrita; (CVEL.EF04LE06) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF04LE07) Ampliar o léxico por meio do conteúdo estudado, empregando os novos vocábulos na oralidade e na escrita.
• Meio ambiente: • Natural/Modificado	(CVEL.EF04LE08) Identificar as características das paisagens naturais e modificadas; (CVEL.EF04LE09) Reconhecer a ação do homem na modificação do ambiente natural; (CVEL.EF04LE10) Estabelecer comparações entre o meio ambiente do nosso país e o de países hispano falantes, especialmente dos países do MERCOSUL.
• Clima	(CVEL.EF04LE11) Compreender os fatores que alteram o clima de uma determinada região; (CVEL.EF04LE12) Conhecer os variados tipos de clima existentes; (CVEL.EF04LE13) Identificar a influência do clima em nossa vida diária; (CVEL.EF04LE14) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF04LE15) Ampliar o léxico no idioma estudado com a aprendizagem de novos vocábulos.

• Sistema Solar	(CVEL.EF04LE16) Identificar os movimentos de Rotação e de Translação; (CVEL.EF04LE17) Reconhecer e classificar os astros que compõem o Sistema Solar; (CVEL.EF04LE18) Ampliar o vocabulário por meio do conteúdo estudado.
• Viagens: pontos turísticos dos países hispano falantes • Meios de Transporte	(CVEL.EF04LE19) Compreender o que é um ponto turístico e o turismo como uma atividade econômica e cultural; (CVEL.EF04LE20) Conhecer alguns pontos turísticos dos países hispano falantes; (CVEL.EF04LE21) Ampliar o léxico no conteúdo estudado empregando os termos na oralidade e na escrita; (CVEL.EF04LE22) Conhecer os meios de transporte e a sua importância para o deslocamento de pessoas e de mercadorias; (CVEL.EF04LE23) Identificar e diferenciar os meios de transporte.
• Sistema Monetário de países hispano falantes	(CVEL.EF04LE24) Conhecer e memorizar os nomes de algumas moedas dos países hispano falantes e estabelecer comparações de valores com relação à moeda brasileira.
• Direitos e deveres da criança e do adolescente	(CVEL.EF04LE25) Compreender como a infância é legalmente tratada em alguns países hispano falantes; (CVEL.EF04LE26) Conhecer os direitos e deveres das crianças e adolescentes; (CVEL.EF04LE27) Aprimorar a audição por meio do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF04LE28) Ampliar o vocabulário com a incorporação de novos vocábulos referentes ao tema estudado.
GRAMATICAIIS: • Fonemas da Língua Espanhola	(CVEL.EF04LE29) Articular fonemas e pronúncias de palavras e frases; (CVEL.EF04LE30) Desenvolver a habilidade oral articulando corretamente as palavras aprendidas.
• Diferenciação lexical Espanhol/Português	(CVEL.EF04LE31) Identificar similaridades e diferenças entre a Língua Espanhola e a Língua Materna.
• Falsos cognatos	(CVEL.EF04LE32) Estabelecer comparações entre os dois idiomas e identificar alguns falsos cognatos; (CVEL.EF04LE33) Utilizar os falsos cognatos na oralidade e na produção escrita; (CVEL.EF04LE34) Ampliar o vocabulário a partir do conteúdo estudado.
• Números até 100	(CVEL.EF04LE35) Reconhecer números até 100, bem como a sua nomenclatura no idioma estudado; (CVEL.EF04LE36) Quantificar objetos utilizando os números em espanhol; (CVEL.EF04LE37) Ler e escrever números até 100; (CVEL.EF04LE38) Aprimorar a audição por meio do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF04LE39) Ampliar o vocabulário a partir da incorporação de novos termos do conteúdo estudado.
• Alfabeto	(CVEL.EF04LE40) Reconhecer o alfabeto e empregá-lo corretamente na leitura e na escrita.

• Artigos definidos e indefinidos	(CVEL.EF04LE41) Reconhecer a diferença entre artigos definidos e indefinidos; (CVEL.EF04LE42) Utilizar corretamente os artigos definidos e indefinidos nas situações de oralidade e escrita.
• Verbos: gostar, ir e estudar (presente do indicativo)	(CVEL.EF04LE43) Compreender as especificidades da conjugação dos verbos gostar e ir, em Língua Espanhola; (CVEL.EF04LE44) Expressar suas preferências e interesses utilizando o verbo gostar no presente do indicativo; (CVEL.EF04LE45) Desenvolver a expressão oral e escrita empregando os verbos gostar, ir e estudar, no presente do indicativo; (CVEL.EF04LE46) Ampliar o léxico através dos verbos estudados.
• Adjetivos	(CVEL.EF04LE47) Identificar os adjetivos em diferentes gêneros discursivos; (CVEL.EF04LE48) Empregar os adjetivos em situações de oralidade e escrita. (CVEL.EF04LE49) Ampliar o léxico por meio do conteúdo estudado.
• Pronomes: pessoais e possessivos	(CVEL.EF04LE50) Compreender os pronomes pessoais e possessivos, empregando-os na oralidade e na escrita.
• Formação do plural	(CVEL.EF04LE51) Compreender as formações do plural e utilizá-los nas mais variadas situações de oralidade e de escrita;
• Feminino e Masculino	(CVEL.EF04LE52) Identificar e empregar os gêneros masculino e feminino nos substantivos; (CVEL.EF04LE53) Ampliar o léxico por meio do conteúdo estudado.
• Advérbios de lugar	(CVEL.EF04LE54) Identificar os advérbios de lugar; (CVEL.EF04LE55) Empregar os advérbios de lugar nas situações de oralidade e de escrita.
• Sinônimos e Antônimos	(CVEL.EF04LE56) Conceituar e exemplificar sinônimo e antônimo; (CVEL.EF04LE57) Empregar os sinônimos e antônimos nas situações de oralidade e escrita; (CVEL.EF04LE58) Ampliar o vocabulário por meio do conteúdo estudado.
CULTURAIS: • Aspectos históricos, geográficos e culturais dos países hispano falantes	(CVEL.EF04LE59) Conhecer aspectos históricos identificativos das diferentes culturas dos países hispano falantes, principalmente dos países da América Latina. (CVEL.EF04LE60) Conhecer diferentes aspectos culturais dos países hispano falantes; (CVEL.EF04LE61) Aprimorar a audição a partir do conteúdo estudados; (CVEL.EF04LE62) Ampliar o léxico por meio dos estudos realizados.

- A literatura infantojuvenil dos países hispano falantes

(CVEL.EF04LE63) Compreender que a literatura é universal;

(CVEL.EF04LE64) Reconhecer e compreender algumas obras literárias existentes na língua materna, também em língua espanhola;

(CVEL.EF04LE65) Aprimorar a audição em Língua Espanhola a partir do estudo de algumas obras literárias;

(CVEL.EF04LE66) Desenvolver a oralidade, a leitura, a escrita e a compreensão da língua estrangeira a partir do conteúdo estudado;

(CVEL.EF04LE67) Identificar diferentes tipologias na literatura estudada;

(CVEL.EF04LE68) Ampliar o vocabulário por meio do conteúdo estudados.

5º ANO

GÊNEROS DISCURSIVOS: Lendas, canções variadas, textos cômicos (piadas), histórias em quadrinho, poemas, narrativas fílmicas (cinema), trava-línguas, manuais de instruções, Leis/Estatutos, receitas culinárias, regulamentos, diálogos contextualizados, relatos pessoais, reportagens, cartas, e-mails, notícias, relatórios de atividades, cartões, propagandas, cartazes, panfletos, folder, anúncios publicitários, logotipos, entrevistas, textos científicos, textos imagéticos.

EIXO: AUDIÇÃO, ORALIDADE, LEITURA E PRÁTICA ESCRITA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
TEMÁTICOS	
Sentimentos e emoções	(CVEL.EF05LE01) Nominar os diferentes estados de ânimo: alegria, tristeza, dor etc.; (CVEL.EF05LE02) Expressar estados de ânimo nas mais diversas atividades de oralidade e escrita; (CVEL.EF05LE03) Ampliar o léxico por meio do conteúdo estudado.
Meios de comunicação	(CVEL.EF05LE04) Conhecer e compreender a utilização dos diferentes meios de comunicação e a importância destes em nossa vida diária; (CVEL.EF05LE05) Ampliar o léxico pela incorporação de termos do conteúdo estudado.
A importância de se aprender línguas estrangeiras (conhecimento universal)	(CVEL.EF05LE06) Identificar quais são os países nos quais idioma oficial é a Língua Espanhola; (CVEL.EF05LE07) Conhecer dados estatísticos acerca da Língua Espanhola no mundo; (CVEL.EF05LE08) Compreender a necessidade de se aprender a Língua Espanhola.
O consumismo no mundo	(CVEL.EF05LE09) Analisar o consumismo e a sustentabilidade do ponto de vista do que se ganha e o que se perde nessa relação; (CVEL.EF05LE10) Compreender que o consumismo exagerado leva a graves problemas ambientais; (CVEL.EF05LE11) Avaliar os próprios hábitos de consumo com relação à sustentabilidade. (CVEL.EF05LE12) Compreender a necessidade de se adquirir novas posturas em relação ao consumismo como forma de preservação do meio ambiente. (CVEL.EF05LE13) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF05LE14) Ampliar o léxico com a aprendizagem de novos termos do conteúdo estudado.
GRAMATICAI:	
Fonemas da Língua Espanhola	(CVEL.EF05LE15) Analisar as irregularidades nos fonemas da Língua Espanhola; (CVEL.EF05LE16) Reconhecer os sons específicos do idioma estudado; (CVEL.EF05LE17) Articular fonemas e pronúncias de palavras e frases; (CVEL.EF05LE18) Desenvolver a habilidade oral pronunciando corretamente as palavras aprendidas; (CVEL.EF05LE19) Aperfeiçoar a audição, a oralidade, a leitura e escrita por meio da articulação correta dos fonemas.

• Diferenciação lexical Espanhol/Português	(CVEL.EF05LE20) Identificar algumas similaridades e diferenças entre a Língua Espanhola e a Língua Materna.
• Falsos cognatos	(CVEL.EF05LE21) Estabelecer comparações entre as línguas portuguesa e a espanhola, reconhecendo que há nelas palavras em comum, mas algumas com significados totalmente diferentes; (CVEL.EF05LE22) Ampliar o léxico a partir do estudo com os falsos cognatos.
• Verbos: chamar, estar, ter, ser e escrever (presente do indicativo)	(CVEL.EF05LE23) Conjuguar os verbos chamar, estar, ter, ser e escrever no presente do indicativo; (CVEL.EF05LE24) Aplicar os verbos estudados em situações concretas de oralidade e escrita.
• Adjetivos	(CVEL.EF05LE25) Identificar os adjetivos em diferentes gêneros discursivos; (CVEL.EF05LE26) Empregar os adjetivos em situações de oralidade e de escrita; (CVEL.EF05LE27) Ampliar o léxico pela incorporação de termos do conteúdo estudado.
• Pronomes: Possessivos e Demonstrativos	(CVEL.EF05LE28) Reconhecer e compreender os pronomes possessivos e demonstrativos, empregando-os nas situações de oralidade e escrita.
• Sinônimos e Antônimos	(CVEL.EF05LE29) Conceituar e exemplificar sinônimo e antônimo; (CVEL.EF05LE30) Empregar os sinônimos e antônimos nas situações de oralidade e de escrita.
• Alfabeto	(CVEL.EF05LE31) Reconhecer as letras do alfabeto, nominá-las e utilizá-las corretamente na leitura e na escrita. (CVEL.EF05LE32) Aprimorar a audição a partir do conteúdo trabalhado.
• Números até 150 e as centenas até a unidade de milhar	(CVEL.EF05LE33) Reconhecer números até 150, bem como as centenas até a unidade de milhar e a sua nomenclatura no idioma estudado; (CVEL.EF05LE34) Quantificar objetos utilizando os números; (CVEL.EF05LE35) Ler e escrever números até 150, bem como as centenas até a unidade de milhar; (CVEL.EF05LE36) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF05LE37) Ampliar o léxico por meio do emprego da oralidade e da escrita de vocábulos do conteúdo estudado.

CULTURAIS: As artes dos países hispano falantes: música, dança, teatro, pintura, cinema, literatura, fotografia etc.	(CVEL.EF05LE38) Conhecer expressões artísticas: música, dança, teatro, pintura, cinema, literatura e fotografia dos países hispano falantes; (CVEL.EF05LE39) Conhecer artistas específicos de países hispano falantes e suas obras; (CVEL.EF05LE40) Analisar obras de artistas hispano falantes e descrever as sensações que essa arte transmite; (CVEL.EF05LE41) Aprimorar a audição a partir do conteúdo desenvolvido; (CVEL.EF05LE42) Ampliar o léxico por meio da incorporação de novos termos dos conteúdos estudados.
Folclore hispânico	(CVEL.EF05LE43) Conhecer lendas do folclore hispânico.
Aspectos linguísticos dos países hispano falantes	(CVEL.EF05LE44) Identificar aspectos linguísticos próprios dos países hispano falantes; (CVEL.EF05LE45) Reconhecer diferenças lexicais entre os países hispano falantes.
Gastronomia	(CVEL.EF05LE46) Conhecer aspectos da gastronomia dos países hispano falantes; (CVEL.EF05LE47) Conhecer pratos típicos da gastronomia hispânica, principalmente dos países latino americanos; (CVEL.EF05LE48) Nominar alimentos como frutas, verduras e outros; (CVEL.EF05LE49) Aprimorar a audição a partir do conteúdo estudado; (CVEL.EF05LE50) Ampliar o léxico pelo emprego na oralidade e na escrita de termos do conteúdo estudado.
Festas populares	(CVEL.EF05LE51) Conhecer as principais festas populares dos países hispano falantes; (CVEL.EF05LE52) Ampliar o léxico por meio da incorporação de termos do conteúdo estudado.
Invenções tecnológicas dos países hispano falantes.	(CVEL.EF05LE53) Identificar invenções tecnológicas dos países hispano falantes e a importância dessas para a humanidade; (CVEL.EF05LE54) Ampliar o léxico por meio do emprego na oralidade e na escrita, de termos do conteúdo estudado.

Avaliação

O Componente Curricular Língua Espanhola, parte diversificada do Currículo, não tem caráter de retenção. No entanto, tem o mesmo objetivo que os demais, ou seja, promover aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, de modo específico oportunizar a apropriação de outras formas de expressão e de comunicação com o mundo, contribuindo com sua transformação.

É importante enfatizar que a avaliação da Língua Espanhola envolve as destrezas auditiva, oral, de leitura e de escrita, de maneira que essas habilidades estejam relacionadas entre si, evitando sua fragmentação, tomando-se como base os objetivos propostos, que contemplam as práticas citadas. É necessário, também, observar alguns critérios no decorrer do ano letivo:

Oralidade:

1º e 2º anos:

- Expressar-se oralmente no idioma de forma simples, seguindo a modalidade dos gêneros discursivos estudados;
- Extrair a ideia central do que lhe foi exposto oralmente e informações específicas do que se ouve;
- Interpretar imagens de forma oral;
- Compreender enunciados e textos curtos por meio da habilidade de ouvir.

3º e 4º anos:

- Transmitir informações lidas e ouvidas, seguindo a modalidade dos gêneros discursivos propostos;
- Articular fonemas e pronúncias de palavras e frases;
- Expressar claramente ideias e sentimentos, interagindo com o que ouviu e compreendeu.

5º ano:

- Expor ideias de maneira clara e objetiva, seguindo a modalidade dos gêneros discursivos propostos;
- Observar concordâncias de gênero e de número e verbo-nominal;
- Diferenciar os falsos cognatos.

Leitura:

3º, 4º e 5º anos:

- Ler todos os gêneros propostos, compreendendo sua ideia global, intencionalidade e processo de produção (quem escreveu, para quem, quando, onde etc.);
- Responder e comentar a respeito do texto lido;
- Perceber que a pronúncia e a escrita da língua estrangeira são diferentes da língua materna.

Escrita:

3º, 4º e 5º anos:

- Elaborar textos escritos simples, de acordo com os gêneros discursivos propostos, com o auxílio do dicionário e do professor, e, progressivamente, observar os fatores de coerência, utilizando vocabulário e elementos coesivos adequados.

Referências

AUSTIN MILLÁN, T. R. Para comprender el concepto de cultura. **Revista Unap Educación y desarrollo**. Chile. Ano 1, n.1, marzo de 2000. Disponible en: <http://www.members.lycos.co.uk/tomaustin/ant/cultura.htm>. Acesso em: 16 maio de 2019.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Traduzido por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 2. Ed. Tradução: Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária**. Editora 34, 1998.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru: EUDSC, 2003.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 11 maio 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel**: Cascavel, PR: Ed. Progressiva. 2008.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: introdução**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Revista Signótica**. n. 7. p. 39-57. Jan./dez, 1995.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 1990.

FLECK, G.F. **Literatura infante juvenil**: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar. CRV: Curitiba, 2017.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FUENTES, C. **El espejo enterrado**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. Arco Libros. S. L: Madrid, 1999.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino de Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 61-70.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LURIA, A. R. **A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P. et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-33.

MARTINS, M. H. **O Que é Leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASSINI-CAGLIARI, G. Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura? **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas: Mercado Aberto, ALB, n. 23, jun./1994, p. 24-27.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. Cable. **Revista didáctica de español como lengua extranjera** 9. Madrid: Difusión, 1992. p. 15-21.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Trabalho, Sociedade e Valor. In: Netto, J. P.; Braz, M. Economia Política. Uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRAS, Á. **Hacia la Competencia Intercultural en el aprendizaje de una lengua Extranjera**. Editorial Edinumen: Barcelona, 2000.

PELEGRINI, S de C. A; FUNARI, P. P. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PEREIRA, F. A cultura no ensino de Língua Espanhola: subsídios para uma discussão. In: FERRARI, A. J. (org.). **Ensaio de língua e literatura hispano-americana**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003, p. 9-22.

PIAIA, V. A ocupação do Oeste Paranaense e a Formação de Cascavel: **As singularidades de uma cidade comum**. 2004. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, 2004.

SEDYCIAS, J. **O Ensino do espanhol no Brasil, passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, L. S; APOEMA, K; ARAPIRACA, M. A. **Contação de histórias-seguindo o curso de suas águas**. Feira de Santa: Editora da UEFS, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, v. 2, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, R.; SILVA, T. da. **A literatura infantil na escola**. 11ed. São Paulo: Global, 2003.

ZUNTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Gerusa Pires Ferreira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LÍNGUA PORTUGUESA

Histórico

A trajetória de ensino da Língua Portuguesa no Brasil é recente, pois até meados do século XVIII, os jesuítas dominavam o ensino brasileiro e na metodologia pedagógica que utilizavam não havia espaço para o trabalho educativo. O ensino da Língua Portuguesa era proposto somente para assegurar a alfabetização. Depois disso, já se passava para o ensino do Latim, com o objetivo de catequizar, ou seja, ler a bíblia e textos sacros escritos nesse idioma. Naquele período, aprender a ler possibilitava ter acesso a novos e variados conhecimentos. Assim, alfabetizar significava civilizar, disciplinar e iluminar uma sociedade teológica, elevando-a positivamente (MORAIS; SILVA, 2012).

A Língua Portuguesa como componente curricular instituiu-se no Brasil a partir do século XIX, como forma de supremacia, uma vez que os portugueses tinham domínio do Brasil. O Marquês de Pombal incentivou o Príncipe a exigir do povo a utilização da língua, a qual seria uma forma de mostrar a autoridade e, ao mesmo tempo, incutiria no povo o respeito ao Príncipe.

Somente no século XX o Latim perdeu o valor social e foi excluído do Ensino Fundamental e Médio. Consequentemente, foram publicadas inúmeras gramáticas brasileiras para orientar o ensino da Língua Portuguesa e, após o período da alfabetização, o ensino da língua centrava-se na gramática normativa, com treinamentos de escrita de redação, prática que se estendeu durante todo o século, sendo questionada apenas a partir da década de 1980, quando se instaurou, no Brasil, outra forma de compreender a língua.

Em cada momento, ao longo da história do ensino da Língua Portuguesa, “[...] o modo de conceber a linguagem também passou por mudanças e isso resultou em três concepções que estão presentes ainda hoje no modo de conceber o ensino da língua” (OLIVEIRA, 2013, p. 21), a saber: a) a concepção de linguagem como expressão do pensamento, b) a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e c) a concepção interacionista de linguagem.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento está vinculada aos “[...] estudos tradicionais. Se conceber a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2011, p. 41). Percebe-se, pelas palavras do autor, que quem concebe a linguagem desse modo não considera a presença do interlocutor, pois a fala/escrita é caracterizada como um ato individual e, dessa forma, não há nenhuma referência a questões sociais que influenciam a linguagem.

Em termos de alfabetização, Mortatti (2000) apresenta que, nesse período, havia um embate teórico entre defensores dos antigos e dos modernos métodos para alfabetizar. Eram tidos como antigos os métodos sintéticos (alfabético ou da soletração, silábico e fônico) e

como novo o método analítico da palavração de João de Deus¹. Segundo o ideário desse período, a aprendizagem da língua se daria por meio do processo da memorização (do alfabeto, das sílabas, das palavras), o que garantia a internalização do código para sua posterior representação.

Já a segunda concepção, a linguagem como instrumento de comunicação,

[...] está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 2011, p. 41).

Para essa concepção, a linguagem é considerada apenas do ponto de vista do locutor, não havendo, portanto, a relação com o outro, que é concebido somente como um receptor passivo da mensagem. Assim, não é considerado o caráter social da língua.

Da mesma forma, a alfabetização vinculada a essa concepção é compreendida apenas como um processo de codificação e decodificação. Para ser alfabetizado, basta ao aluno reconhecer o sistema alfabético. Com o intento de medir e aferir o nível de maturidade alfabética do aluno, Mortatti (2000) relata que, a partir de estudos realizados por Lourenço Filho, organizou-se um manual de aplicação dos Testes ABC, os quais classificavam os educandos em aptos ou inaptos ao processo de alfabetização; depois disso, os educadores organizavam-os em salas segundo suas aptidões. Nos métodos de alfabetização, principalmente, o ecletismo pedagógico, prevaleciam.

A terceira concepção - **linguagem como forma de interação** -,

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistam à fala. (GERALDI, 2011, p. 41).

Nessa compreensão, considera-se que os seres humanos interagem socialmente mediados pela linguagem, organizando suas relações sociodiscursivas. Os sujeitos passam a ser considerados como produtores sociais, haja vista que é por meio das interações, ou seja, dos diálogos, que há trocas de experiências e de conhecimentos.

Essa concepção de linguagem ganhou força a partir da década de 1980 e afetou também o processo de alfabetização, que recebeu, nessa mesma década, forte influência do construtivismo, a partir da teoria de Ferreiro e Teberosky (1986). Essa abordagem teórica contribuiu para a desmetodização do processo de alfabetização, transferindo as reflexões do *como se ensina* para o *como se aprende*. A escrita, por ser um objeto de uso social experimentado pela criança fora da escola, precisa chegar a ela da mesma forma como é utilizada socialmente, ou seja, a língua escrita precisa ser ensinada e aprendida por meio de seu significado social.

¹ João de Deus, poeta e pedagogo português, publicou em 1876 a Cartilha Maternal, na qual apresentava um Método de Leitura.

Para além do construtivismo, a compreensão de linguagem como forma de interação orienta, atualmente, o processo de alfabetização por meio de práticas sociais de uso da língua, concretizadas em textos que, por sua vez, se organizam em gêneros discursivos. Essa é a compreensão defendida neste documento: espera-se que os professores trabalhem com base na terceira concepção de linguagem, pois, conforme Oliveira,

Segundo essa terceira concepção de linguagem, a aprendizagem dá-se em contextos históricos, sociais e culturais e a formação de conceitos científicos dá-se a partir de conceitos cotidianos. Dessa forma, o conhecimento real da pessoa é ponto de partida para o conhecimento potencial, considerando-se o contexto sociocultural. (OLIVEIRA, 2013, p. 25).

Respalhada na concepção do Círculo Bakhtin², entende-se que a linguagem é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados. Logo, ao conceber a linguagem como forma de interação, reporta-se ao texto como unidade de ensino e aos gêneros discursivos como instrumentos que possibilitam a interação por meio do uso da linguagem.

Na sequência, apresenta-se a concepção que subjaz o trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa.

Concepção do Componente Curricular

A hominização que difere os seres humanos dos outros animais está fundada em uma vida em sociedade organizada na base do trabalho. Nesse contexto, o desenvolvimento da linguagem não é decorrente apenas de leis biológicas, mas também de leis sociais e históricas, uma vez que o homem é um ser de natureza social.

A necessidade de comunicação existente entre os seres humanos proporcionou o desenvolvimento da linguagem oral, bem como produziu a necessidade de criar signos que registrassem essa comunicação (escrita). Conforme destaca Capozzoli (2001), o impacto trazido pela escrita - a codificação em barro da linguagem oral - separou a história da pré-história. A escrita permitiu o contato com grandes filósofos como Aristóteles, Platão, Sócrates, Heródoto, Sófocles, entre outros pensadores e escritores do mundo antigo.

Desse modo, Capozzoli (2001) afirma que, desvinculada da linguagem oral, a escrita não teria razão de ser, assim como os objetos e os fenômenos culturais não teriam sentido na ausência do ser humano. Como qualquer fenômeno da cultura, a linguagem é um produto da ação humana, além de ser um suporte simbólico dessa ação, que torna possível a

² O Círculo de Bakhtin é a denominação dada ao grupo de intelectuais Russos que se reuniam regularmente nos períodos de 1919- 1929, preocupados com as maneiras de se estudar a linguagem, a literatura e a arte. O filósofo Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975) foi o pensador que mais se destacou, tendo suas obras amplamente traduzidas e divulgadas no Brasil. Outros integrantes do Círculo foram: V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) (BRAIT, 2016).

representação tanto do mundo no e sobre o qual agem os seres humanos quanto também a representação que esses têm de sua ação e de si como sujeitos dessa atividade.

Entende-se, desse modo, que o surgimento da linguagem se deu por intermédio das relações de trabalho, devido à necessidade de comunicação e de interação com o outro. A princípio, essa interação era baseada nos movimentos e gestos exigidos durante o desenvolvimento da ação produtiva, passando, posteriormente, à linguagem sonora articulada.

De acordo com Leontiev (1978), o nascimento da linguagem só pode ser compreendido com relação à necessidade oriunda do trabalho e do imperativo de interação entre os sujeitos nas diferentes esferas da atuação humana.

Desse modo, o bem mais precioso que a escola pode oferecer aos seus alunos é o acesso ao mundo letrado, o que só é possível por meio da alfabetização. Conforme preconizam os documentos oficiais (BRASIL, 2017; PARANÁ, 2018), a alfabetização precisa ser assegurada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, para que, com o domínio do sistema de escrita alfabética, o aluno possa continuar ampliando seus conhecimentos linguístico-discursivos e culturais por meio do uso da linguagem.

Aprofundando a compreensão sobre as relações da linguagem e de seus usos, Bakhtin/Volochínov (2004[1929]) afirma que a linguagem se configura como lugar de produção de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos. Constitui-se, ainda, como uma forma da ação sobre o outro e sobre o mundo, sendo marcada por um jogo de intenções e de representações, configurando-se, portanto, como algo inacabado que se atualiza no contexto sócio-histórico e ideológico, o que lhe confere uma dimensão interlocutiva e dialógica.

Por conseguinte, no componente curricular Língua Portuguesa/Alfabetização, concebe-se a linguagem como interacionista e dialógica, por compartilhar das ideias do Círculo de Bakhtin, que a compreende como social, histórica e ideologicamente determinada pelas condições concretas em que se realizam, ou seja, nos processos de interação entre os sujeitos. Dessa forma, esse componente curricular tem como *objeto de estudo* a **língua/linguagem**

Dentro dessa abordagem, tem-se como centro organizador da linguagem a **interação verbal**, responsável por situar o **sujeito** como um ser social e historicamente constituído na relação que estabelece com o(s) outro(s). Essa interação entre os sujeitos favorece o desenvolvimento da linguagem e, segundo Bakhtin/Volochínov, deve ser compreendida como a “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p. 127).

Ao abordar a interação verbal, compreende-se, em um primeiro plano, o caráter **dialógico** da linguagem, o qual se sustenta no ato da interação, que é a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. Para Bakhtin (2003[1979]), “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, entre outros. Nesse diálogo o homem participa por inteiro e com toda a vida” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 348). O dialogismo, segundo o autor, pressupõe um diálogo entre um eu e um outro, entre sujeitos que interagem por meio da linguagem em contextos socioideologicamente situados. Todavia, essas relações dialógicas não se circunscrevem simplesmente no limite do diálogo; há que se considerar a existência de uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, sendo inevitavelmente, também, a palavra do outro. Isso quer dizer que qualquer pessoa, ao falar, leva em conta a fala de outros sujeitos, que está presente na sua.

Nesse sentido, as relações dialógicas pressupõem um diálogo para além dos interlocutores. Ao fazer uso do discurso, o sujeito organiza sempre a partir de outras vozes, outros discursos, o que faz com que “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012[1929], p. 128). O autor defende o dialogismo como aspecto constitutivo da linguagem e o encara como característica essencial das interações que se estabelecem com o outro e com os outros enunciados, destacando que

O diálogo, no *sentido estrito* do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num *sentido amplo*, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p. 127, grifos nossos).

Afirmar que a interação mediada pela linguagem ocorre em um contexto sócio-histórico implica o reconhecimento de que a linguagem é uma parte das forças produtivas desenvolvidas pelos seres humanos no processo de transformação da realidade. O **discurso** não tem existência própria, pois ele é um produto da atividade social humana. Para que o sujeito elabore discursos, é preciso que ele seja um ser social real, objetivo, vivo e atuante, uma vez que o discurso é concebido como manifestação real da linguagem, “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2010, p. 207). Dessa forma, a concepção de linguagem na perspectiva interacionista e dialógica, respaldada no Materialismo Histórico Dialético, considera o discurso como uma manifestação, isto é, uma materialização da ideologia que, por sua vez, decorre do modo de organização das formas de produção social. Tais manifestações se revelam nos enunciados produzidos pelos sujeitos nos atos de interação.

Os **enunciados** são compreendidos, dentro da concepção dialógica e interacionista da linguagem, como **textos** e, por isso, é possível falar em **texto-enunciado**. Segundo Bakhtin, “dois elementos determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2010, p. 308). Logo, o texto pode ser compreendido como enunciado por ter e realizar uma finalidade (informar, anunciar, provocar a reflexão, fazer agir, orientar, entre outros). Nessa perspectiva, todo texto-enunciado é produzido para uma situação de interação e, por isso, atende a um propósito discursivo em função do que dizer, para quem, quando, onde, em que situação. Por isso, entende-se que ele é constituído também pelo extralinguístico, pois o texto-enunciado não se esgota em suas marcas linguísticas e pode gerar possibilidades de réplicas e de reações do outro.

Para Brait (2012), sob esse viés dos pensadores do Círculo de Bakhtin, é impossível um texto ser compreendido apenas em seus limites linguísticos/semióticos³; necessariamente, extrapola-se para o extralinguístico, o que significa que, para compreendê-lo, faz-se necessário inseri-lo em seu contexto de produção.

Compreendido sob essa abordagem, “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante

³ Semiótico refere-se a toda forma possível de linguagem capaz de produzir significado e sentido, dessa forma, ilustrações ou imagens, gestos, expressões faciais, cores, sons e ruídos, além de outros aspectos, são elementos a serem considerados nas práticas de linguagem.

ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308) e um interlocutor (ouvinte ou leitor): “a palavra do outro influencia ativamente o discurso do autor, forçando-o a mudar adequadamente sob o efeito de sua influência e envolvimento” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 226). Como enunciado, o texto é determinado pela interação social e pelos interlocutores. É, portanto, na intenção discursiva que o autor produz o seu texto-enunciado, tendo em vista o que dizer, como dizer e para quem dizer. Logo, a situação social (o contexto) determina completamente a estrutura da enunciação.

Em função disso, o sujeito seleciona um gênero discursivo apropriado para a situação concreta de uso da linguagem. O **gênero discursivo** (ou **gênero do discurso**), são os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262) que são elaborados nos diversos campos de atividade humana e são apresentados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 282). Logo, todo gênero ancora-se em um contexto social, histórico e ideológico, uma vez que “a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 200).

Considerar essa premissa teórica significa reconhecer os gêneros como instrumentos da interação verbal, pois é neles que os textos-enunciados se organizam, moldando o discurso conforme o campo de atividade em que se situa. É possível dizer que os gêneros estão presentes em todas as nossas relações sociais formais e informais. Portanto, “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 268). Por estarem ligados à vida e à história da linguagem, pode-se dizer que todo gênero discursivo é constituído de duas partes: uma extraverbal (extralinguística) e outra verbo-visual.

Ao tratar de sua **dimensão extraverbal**, Volochínov e Bakhtin (1926) defendem que o discurso verbal por si só é insuficiente. Ele depende de seu contexto extraverbal para significar. Nesse sentido, os autores explicam que o discurso “[...] nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1926, p. 6). Essa dimensão ultrapassa os elementos linguísticos/semióticos do texto-enunciado e incorpora os elementos extralinguísticos que envolvem toda a sua situação de produção e, por isso, exercem determinações sobre o gênero.

A dimensão **verbo-visual**⁴, por sua vez, refere-se ao **conteúdo temático**, ao **estilo** e à **construção composicional** do texto-enunciado, considerando-se as relações dialógicas presentes em uma situação específica de interação em um dado campo da comunicação discursiva, ou seja, remete aos elementos constitutivos do gênero em consonância com a dimensão social. Trata-se, assim, “da parte percebida ou realizada em palavras” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1926, p. 8). Embora se definam duas dimensões para os gêneros discursivos, é muito importante compreender que ambas encontram-se inter-relacionadas na constituição do texto-enunciado, de modo que esse só pode ser compreendido se levar em consideração tanto sua parte verbal/material, como sua dimensão extraverbal.

⁴ Essa expressão foi cunhada por Brait (2013) para referir-se aos textos-enunciados que apresentam um entrecruzamento e entretecimento de signos linguísticos (verbais) com elementos visuais (a imagem, por exemplo), para estabelecer relações dialógicas que despertem discursos, revelando, por assim dizer, o tema. De acordo com a autora, “A dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção” (BRAIT, 2013, p. 62).

O **conteúdo temático** refere-se ao que se diz/escreve dentro de determinado texto-enunciado, em função da necessidade de dizer/escrever. Trata-se do conteúdo do texto relacionado à situação de interação. Por isso, pode-se afirmar que o conteúdo temático aborda todo o aspecto discursivo do texto-enunciado e não pode ser compreendido se não ultrapassar os limites linguísticos. “Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p. 133) e está relacionado a uma situação sócio-histórica, envolvendo o espaço e o momento da interação, os interlocutores, o campo de atuação no qual se insere e a finalidade discursiva. Portanto, está vinculado ao contexto e contempla a intenção discursiva do autor e a dimensão social do gênero.

O **estilo**, para Bakhtin (2003[1979]), está indissociavelmente ligado ao gênero. Segundo o autor, “o estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 266), pois corresponde à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que, em textos verbais, integram os enunciados, ou os recursos multissemióticos (plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor, tamanho, imagens visuais estáticas, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, entre outros) em textos não verbais. Bakhtin afirma ainda que as formas gramaticais não podem ser estudadas sem levar sempre em consideração seu significado estilístico. “Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 268). Com essas palavras o autor indica que a análise do estilo do gênero deve avançar para além de sua materialidade linguística, buscando identificar as relações dialógicas que ali se estabelecem.

A **construção composicional**, por sua vez, refere-se à maneira de organizar o texto-enunciado em função das características peculiares de cada gênero, a “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 301). Compara-se, dessa forma, à roupagem de um texto que permite identificar o gênero ao qual pertence. Embora a construção composicional esteja ligada à estrutura e ao formato de um texto-enunciado que se configura em um gênero discursivo, Costa-Hübes (2014) orienta que “não podemos aprisioná-la em formas estruturais rígidas, haja vista que todo gênero se organiza dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir, dentro dos limites instáveis do contexto” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25).

Enfim, ao assumir, no componente curricular Língua Portuguesa/Alfabetização, a concepção interacionista e dialógica, compreende-se a linguagem como espaço em que o sujeito analisa e interpreta as contradições que perpassam os contextos nos quais está inserido.

Nessa perspectiva, a linguagem, entendida como uma ferramenta por meio da qual o homem se expressa e interage com o outro, compreende o mundo e constitui-se como sujeito, adquire e produz conhecimentos, deve ser trabalhada no contexto escolar, observando-se as especificidades no trabalho com a oralidade, com a leitura/escuta, com a escrita/produção textual e com a análise linguística/semiótica, considerando o processo de reescrita de textos mediado pelo professor.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Língua Portuguesa visa a garantir ao aluno a possibilidade de compreender o caráter dialógico e interacional da linguagem por meio de ações efetivas de uso e reflexões sobre a língua/linguagem em práticas de oralidade, de leitura/escuta, de escrita/produção textual e de análise linguística/semiótica em textos de diferentes gêneros discursivos pertencentes a variados campos de atuação, com ênfase na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Quanto à oralidade

Propiciar ao aluno o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva, por meio do trabalho sistematizado com diferentes gêneros orais, em interações formais e informais, primando principalmente pela capacidade de uso formal da língua.

Quanto à leitura/escuta

Desenvolver no aluno a capacidade de ler/ouvir textos (orais, escritos e multissemióticos) de diferentes gêneros discursivos, decodificando, compreendendo e interpretando-os dentro de seu contexto de produção, mantendo um diálogo efetivo entre autor-texto-leitor.

Quanto à escrita/produção de texto

Propiciar ao aluno situações de interação por meio da produção (oral, escrita e multissemiótica) de textos de diferentes gêneros, que leve em consideração o momento sócio-histórico e ideológico, o(s) interlocutor(es), o gênero discursivo, o tema, a finalidade, o veículo, o suporte e o campo de atuação, oportunizando sempre o planejamento, a revisão, a reescrita/edição e a circulação dos textos produzidos.

Quanto à análise linguística/semiótica

Proporcionar ao aluno o trabalho com atividades que estimulem a reflexão sobre o emprego da língua e de recursos semióticos em textos (orais, escritos e multissemióticos) de diferentes gêneros, seja em situação de leitura ou de prática de reescrita textual, de modo que compreendam os mecanismos de textualização e suas possibilidades de sentido, em função da situação social de produção e de interlocução.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

Oralidade

A oralidade está sendo compreendida, neste documento, como uma prática social que se materializa nos mais diferentes gêneros discursivos, sejam esses formais ou informais, que se constituem em diferentes contextos de uso. Trata-se, assim, de recorrer à linguagem oral para a interação com o(s) outro(s) em função de um querer dizer que motiva essa necessidade.

Não se trata de estabelecer aqui uma dicotomia entre a linguagem oral e a linguagem escrita, nem de valorizar “falas corretas” em oposição a expressões “incorretas”. O que se entende, conforme Schneuwly (1997), é que existem diferentes linguagens orais, assim como diferentes formas de escrita. Nesse sentido, trabalhar com oralidade na escola significa relacioná-la ao gênero discursivo que, por sua vez, apontará para a forma oral nele empregada.

No trabalho com a oralidade na escola, é importante considerar os interlocutores, a intencionalidade dos participantes da interação, o contexto que os envolve, uma vez que esses elementos determinarão o grau de formalidade ou de informalidade que dará sustentação ao discurso. Todavia, conforme indica Baumgärtner (2015), “[...] não é apenas o contexto que determina o grau de formalidade. O conhecimento dos falantes sobre tais graus é também determinante sobre seus usos” (BAUMGÄRTNER, 2015, p. 45).

Essa interpretação requer do professor um trabalho sistemático com os gêneros orais, de modo que o aluno compreenda as regras que orientam cada produção discursiva, ampliando, assim, o domínio da oralidade. Nesse caso, cabe à escola alargar as possibilidades de interlocução por meio da língua oral, mediando situações de ensino que possibilitem ao aluno entender que esse uso é determinado pelas diferentes situações de imersão social. Compete ao professor propor, desde a alfabetização, tarefas que permitam a ampliação de vocabulário do aluno até o emprego da oralidade nos mais diversos contextos.

É importante que o professor tenha conhecimentos sobre o gênero com o qual irá trabalhar, pois “[...] para ensinar um gênero oral é necessário definir os princípios, os mecanismos e as formulações que constituirão os objetivos da aprendizagem dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 180-181). Um dos princípios básicos é analisar se o gênero proposto como objeto de estudo está acessível ao aluno, considerando o seu desenvolvimento atual e aquele que deve ser alcançado por meio do trabalho com determinado gênero. Entende-se que há gêneros apropriados para cada nível de desenvolvimento, os quais permitirão seu acesso, seu conhecimento e seu uso, de modo que o aluno possa relacioná-los com sua prática social.

Além disso, faz-se necessário levar em consideração a diversidade de gêneros discursivos, de modo que diferentes campos de atividade humana sejam contemplados. Em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ao referir-se ao campo da vida cotidiana, pode-se pensar no trabalho com gêneros como: recado, regra de jogo e de brincadeira, aviso, convite, receita culinária, dentre outros. No campo artístico-literário, podem-se explorar os gêneros: cordel, lenda, mito, canção, parlenda, cantiga, quadrinha, conto, causo, fábula, anedota/piada, trava-língua, provérbio, poema, dentre outros. No campo da vida pública,

destacam-se os seguintes gêneros discursivos: notícia, texto de campanha de conscientização, propaganda, dentre outros. No campo das práticas de estudo e de pesquisa, convém trabalhar com: relato de experimentos, entrevista, debate, seminário, dentre outros.

Na alfabetização, é muito importante explorar alguns gêneros tanto na oralidade quanto na escrita. As parlendas, as cantigas, as quadrinhas, os trava-línguas e os provérbios são exemplos de gêneros que pertencem à cultura oral, mas que também são encontrados e podem ser trabalhados na escrita. Isso significa dizer que, ao trabalhar com esses gêneros na oralidade, não se descarta o trabalho com os mesmos gêneros na escrita, pois não há uma dicotomia entre essas formas de linguagem. Nas palavras de Schneuwly (2005), “É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais” (SCHNEUWLY, 2005 apud ROJO, 2006, p. 40).

Entende-se, assim, que há um entrelaçamento entre gêneros orais e escritos. Como exemplo, pode-se citar uma notícia televisiva, uma canção ou um poema. Mesmo que trabalhados como gêneros da oralidade, a organização que lhes deu sustentação foi a escrita. Por outro lado, se pensar em um recado ou mesmo um causo, trabalhados oralmente, sua sistematização posterior pode ocorrer em um texto escrito. Schneuwly (2005), destaca essa relação com as seguintes palavras: “E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para falar [...]” (SCHNEUWLY, 2005 apud ROJO, 2006, p. 40). Essa interdependência é que caracteriza os gêneros como entidades **multimodais**⁵. Em síntese, o trabalho com a oralidade compreende elementos que envolvem as práticas com gêneros orais, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1: Práticas com gêneros orais

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais.	Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.

⁵ A multimodalidade pode ser entendida como o uso de diversas modalidades de linguagens na composição de um texto: “[...] fala, escrita, imagens (estáticas e em movimento), grafismos, gestos ou movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si” (ROJO, 2006, p. 45). Exemplos de textos com diversas modalidades de linguagem são as propagandas impressas e televisivas, os vídeos, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos etc.

Produção de textos orais.	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i> , à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.	Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita.	Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: Brasil (2017, p. 77-78).

Ao considerar as informações apresentadas no Quadro 1, é importante: i) compreender que o gênero oral selecionado para estudo deve ser o ponto de partida para promover reflexões sobre as condições em que a linguagem oral é produzida; ii) desenvolver atividades que estimulem a compreensão e a escuta ativa/responsiva de textos orais; e iii) produzir textos orais em função de situações de interação estabelecidas, levando em consideração os recursos linguísticos e multissemióticos empregados para organizar o discurso.

Em fase de alfabetização, esse trabalho com gêneros orais torna-se ainda mais significativo se considerar que a linguagem real da criança, nessa fase, é a oralidade. Essa é a linguagem que ela domina e com a qual interage com os outros. Logo, é importante partir dessa realidade para avançar em direção ao mundo da escrita.

O trabalho com a produção de textos orais inicia-se com a exploração de sua dimensão extraverbal, que significa situar o texto na vida e na história (onde, quando, quem, por que, para quem o texto está sendo produzido), explorando seus aspectos sócio-históricos e ideológicos, uma vez que, “Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1926, p. 4); Ele está totalmente imbricado com o contexto que o envolve. Logo, se o trabalho com a oralidade se foca na língua viva, não há como desvinculá-la de seu contexto de produção.

Ao tratar dos elementos extraverbais, Melo e Cavalcanti (2007) denominam-os de

Aspectos de *natureza extralinguísticos* e apontam para o que deve ser considerado no estudo/ produção de um gênero oral:

Grau de publicidade: número de participantes envolvidos na situação de interação, quantidade de interlocutores, seja do ponto de vista da produção ou da circulação do gênero;

Grau de intimidade dos participantes: conhecimento entre si; conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores; grau de institucionalização do evento;

Grau de participação emocional: grau de envolvimento na situação, emocionalidade, expressividade, afetividade;

Proximidade física dos parceiros da interação: comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes; interações síncronas (que se dão no mesmo momento temporal) ou assíncronas (que se dão em momentos temporais diversos);

Grau de cooperação: maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo, resultando em um texto mais dialógico ou mais monológico;

Grau de espontaneidade: grau de planejamento da interlocução, comunicação preparada previamente ou não;

Fixação temática: o tema é ou não fixado com antecedência, o tema é espontâneo ou não.

Uma vez explorada essa dimensão extraverbal, convém direcionar os estudos para a organização oral do texto – dimensão verbo-visual – que envolve não apenas os recursos verbais (fala), mas também outras formas de manifestação da linguagem, de modo que todo gênero oral pode ser definido como entidades multimodais. Nas palavras de Rojo (2006):

Encarar as relações entre escritos, falas e outras linguagens de forma dinâmica e mutuamente relacionada pode nos levar a preparar os alunos, em nossas aulas, de maneira mais adequada para as práticas de leitura, escrita e oralidade dos letramentos múltiplos e multimodais, tão relevantes hoje para o exercício da cidadania e para as práticas culturais no mundo contemporâneo. (ROJO, 2006, p. 50).

Dentre as diferentes formas de manifestação da linguagem, destacam-se, conforme Melo e Cavalcanti (2007), os *Aspectos de natureza paralinguísticos e cinésicos*, os quais apontam para os seguintes recursos empregados em textos orais:

Paralinguísticos: qualidade da voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada); elocução (maneira de produzir a fala: rápida, lenta, soletrando dentre outros) e pausas; (risos/suspiros/choro/irritação);

Cinésicos: atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada dentre outros); gestos; trocas de olhares; Mímicas faciais.

Além desses, Melo e Cavalcanti (2007) destacam, ainda, os *Aspectos de natureza linguístico-discursivo*:

Marcadores conversacionais: são unidades típicas da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional; podem vir em início, meio e final de turno (bom; bem; olha; então; sim; mas... entende? percebe? viu? entre outros);

Repetições e paráfrases: a repetição é a duplicação de algum elemento que veio antes (palavra, estrutura sintática, entre outros) e a paráfrase é a reformulação de algo que veio antes;

Correções: substituição de algum elemento que é retirado do enunciado/texto, que podem incidir em diversos aspectos da produção textual/discursiva, como, por exemplo, corrigir fenômenos lexicais, sintáticos ou fazer reparos em problemas interacionais;

Hesitações: vem no início de uma fala ou antes de um item lexical (hum, ãã, eh, hein?);

Digressões: suspensão temporária de um tópico que retorna mais adiante; é o mesmo que divagações ou desvios de um assunto; apontam para algo externo ao que se acha em andamento;

Expressões formuladas/expressões prontas: são idiomatismos, provérbios, lugares comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas (chover no molhado; quem tudo quer, tudo perde; a nível de, dentre outros);

Atos de fala/estratégias de polidez positiva e negativa: atos de fala positivos (elogiar, agradecer, aceitar, dentre outros), atos de fala negativos (discordar, recusar, ofender, xingar).

Ainda no que diz respeito ao estudo da dimensão verbal, deve-se considerar as variedades linguísticas, que podem ser compreendidas como desvios da norma padrão da Língua Portuguesa e que são revelados tanto em textos orais como em textos escritos. Essas variações, segundo Coseriu (1980), podem ocorrer devido a diversos fatores que podem ser classificados como variação *diacrônica*, *diatópica*, *diastrática* e *diafásica*. A variação *diacrônica* apresenta as mudanças linguísticas resultantes da passagem do tempo (Ex.: Vossa Mercê – você); as *diatópicas* caracterizam os falares regionais (Ex.: sotaques ou variados nomes para se referir ao mesmo objeto); as *diastráticas* revelam-se nas alterações na linguagem em função dos variados estratos sociais (Ex.: falante alfabetizado e analfabeto); e a *diafásica* diz respeito às diferentes formas de fala motivadas por grupos biológicos (homens, mulheres, crianças, jovens) e os grupos profissionais.

Cabe considerar, então, no trabalho com a variedade linguística as diferentes formas de se manifestar na Língua Portuguesa, influenciadas pelo tempo, pela região, pela classe e papel social que o sujeito ocupa na sociedade.

Enfim, de um modo geral, trabalhar com a oralidade na sala de aula pressupõe olhar para a linguagem viva se manifestando por meio de enunciados em diferentes situações e

contextos de produção, o que requer compreender que a Língua Portuguesa revela-se de diferentes maneiras. Como argumenta Schneuwly (1997), existem diferentes linguagens orais; logo, existem diferentes maneiras de trabalhar com essa linguagem na sala de aula, seja na fase da alfabetização ou com alunos já alfabetizados.

Leitura/Escuta

Ao abordar o ensino de leitura na perspectiva interacionista e dialógica da linguagem, parte-se da compreensão de que ler é participar do grande diálogo da vida, presente nos textos de diferentes gêneros que circulam socialmente. O leitor, ao assumir tal condição, passa a vivenciar uma situação real de discurso, a partir da qual, como interlocutor, se predispõe a responder ao autor do texto, seja para afirmar que compreende o que ele escreveu/disse, seja para contra-argumentá-lo com suas próprias palavras ou para interpelá-lo. Nessa direção, estabelece-se um encontro entre autor, texto e leitor quando esse, responsivamente, considerando a relação dialógica com o contexto sócio-histórico e ideológico do enunciado, busca compreender o texto para inserir-se em uma posição ativa de resposta.

Geraldi (1997) defende que a leitura só tem sentido quando resulta na compreensão responsiva do leitor que, por assumir essa postura diante do texto e do autor, tem condições de questioná-los, criticá-los e exaltá-los. Sob tal condição, a leitura possibilita a interação com o locutor/autor e com a realidade sócio-histórica-ideológica que os envolve. Ademais no diálogo que se estabelece, o leitor se constitui como um sujeito que produz sentidos e que, portanto, é competente e proficiente no ato de ler.

Bakhtin (2003[1979]) afirma que toda palavra sempre está à procura da compreensão responsiva, pois “quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo que não tem final semântico” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 334). A palavra deixada pelo autor em um texto, conforme destaca Bakhtin, quer ser ouvida, compreendida e anseia por uma resposta e, nessa direção, conforme explica Geraldi (1997), “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas as minhas, poderão me levar à construção de novas formas e assim sucessivamente” (GERALDI, 1997, p. 171). Logo, é por meio da leitura e das relações dialógicas que se ampliam conhecimentos, se consolidam valores e se alargam as compreensões.

Sob tal orientação, a leitura pode ser compreendida como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (GERALDI, 1997, p. 91). E, nesse viés dialógico, a leitura se consolida na compreensão, na (re)significação dos sentidos instituídos pelo autor e nos reenunciados produzidos pelo leitor. Ler, nesse caso, pressupõe sempre a consonância de dois sujeitos: daquele que escreve/fala e daquele que lê/ouve. Sem essa conjunção, aproximação, e desejo de interação, o ato de ler não se consolida.

Não basta, como leitor, tentar “captar” ou “apreender” as ideias do autor. É preciso recriá-las, ressignificá-las e reproduzi-las a partir de suas vivências e experiências. Como ato dialógico, ao ler, o leitor correlaciona o conteúdo do texto com seus conhecimentos, suas crenças, seus valores, suas atitudes e suas ideologias e, nesse processo, ressignifica o texto, tornando-se coautor, pois dialoga, questiona, acrescenta, reconstrói seu(s) sentido(s). Logo, é

possível dizer que a leitura é “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAN, 2011, p. 13). Nas relações do leitor com seus conhecimentos já consolidados é que se produzem significados.

É necessário compreender, dessa forma, que a leitura é uma prática que contribui significativamente para a formação de um sujeito autônomo, crítico, empoderado e socialmente constituído, uma vez que é por meio do ato de ler responsivamente que se ampliam as formas de interpretação e de compreensão do mundo e de suas relações com o(s) outro(s), com os objetos e com a própria sociedade.

Por atender às diferentes necessidades humanas, a leitura assume importante papel de interação social; lê-se para: informar, identificar alguma orientação, interagir com o outro, emocionar, acalmar as emoções, aprender, ensinar, por prazer, além de tantos outros propósitos. Por assim se configurar, pode-se dizer que essa prática é necessária para a realização das mais diferentes tarefas/ações nos variados campos da atividade humana.

Tendo em vista a relevância social da leitura na formação do sujeito, a apropriação da escrita é condição para que o sujeito faça uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. A leitura possibilita a inserção e a participação do sujeito na cultura escrita. O processo de leitura tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, entre outros) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

Com base no reconhecimento do papel social da leitura na formação do sujeito, de sua função interativa e dialógica, cabe à escola e aos professores assumirem o compromisso de atuar na formação do aluno leitor, de modo que ele seja capaz de ler textos de variados gêneros, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos. Entende-se, assim, que a leitura não está centrada apenas no texto escrito. Lê-se também (e muito) textos orais, sonoros, gestuais, imagéticos resultantes de diferentes gêneros discursivos como conversação face a face, música, dança, propaganda, filme, dentre tantos outros. O texto não verbal está presente no cotidiano de diversas formas e em variados lugares. As ilustrações, as fotografias, os sons buscam atingir o leitor com maior impacto. As informações não verbais presentes nos textos interferem significativamente na produção de sentido, ampliando as reflexões acerca do mundo.

Conforme argumenta Dionísio (2005), o sujeito contemporâneo, para agir efetivamente no mundo letrado, deve ser capaz de ler, de compreender e de interpretar textos constituídos com variados tipos de linguagem. Trabalhar a leitura por meio de gêneros que envolvam as múltiplas linguagens e as novas tecnologias é imprescindível para que o processo de letramento aconteça, pois não há como analisar os textos desconsiderando todos os modos semióticos que o compõem.

Para Martins (2012), pode-se “[...] considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano” (MARTINS, 2012, p. 30).

A leitura de textos de diferentes gêneros, subsidiadas pela concepção interacionista e

dialógica da linguagem, considera, como ponto de partida, a exploração do contexto social de produção, o que significa dizer que, antes mesmo da leitura de um texto, é preciso situá-lo na vida e na história. Nessas condições, segundo Costa-Hübes (2017), deve-se lembrar de que todo texto (compreendido como enunciado) se inscreve em um gênero discursivo, o qual, por sua vez, organiza-se em um campo de atividade humana. Assim sendo, Bakhtin (2003[1979]) defende a importância do reconhecimento da natureza do texto-enunciado no estudo da língua; Volochínov e Bakhtin (1926) asseveram que só a análise do aspecto verbal de um enunciado é insuficiente, pois ele depende de seu contexto extraverbal para significar; e, conforme indica Rodrigues, “Não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram. O discurso é um acontecimento social” (RODRIGUES, 2001, p. 20).

Para explorar o contexto extraverbal (social) de um texto em estudo, Costa-Hübes (2017) sugere algumas questões possíveis que poderão orientar essa fase de estudo:

Quadro 2: Questões para explorar o contexto de produção

Perguntas que podem ser feitas para orientar um estudo sobre o contexto de produção de um texto-enunciado
• A que gênero este texto pertence? • Em que campo da atividade humana tal gênero se insere? • Quem produziu o texto? • Quando foi produzido? • Para quem se dirige? • Com que finalidade foi produzido? • Aborda que conteúdo temático? • Qual a relação desse conteúdo com o momento histórico de produção? • Circula em que veículo/suporte?

Fonte: Adaptado de Costa-Hübes (2017).

Buscar as possíveis respostas para tais questionamentos possibilita situar o texto-enunciado dentro de um contexto social, histórico e ideológico e ampliar, conseqüentemente, as possibilidades de interação entre o autor e o leitor, mediados por essa situação discursiva.

Sem perder de vista a relação direta do enunciado com essa dimensão extraverbal (social), o próximo passo na leitura/estudo de um texto deve ser em direção à dimensão verbo-visual. Nesse momento, o olhar deve voltar-se para o estudo dos elementos constituintes do gênero discursivo (no qual o texto-enunciado se organiza), que foram pontuados por Bakhtin (2003[1979]) como: *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*.

Para reconhecer o **conteúdo temático** de um texto-enunciado, segundo Costa-Hübes (2017), é preciso refletir sobre os elementos contextuais que se apresentam na sua composição, uma vez que o sujeito (autor) organiza seu projeto de dizer situando-o socialmente, isto é, esse projeto é influenciado pelo contexto no qual se situa. Bakhtin/Volochínov (2004[1929]) entende que não há como apreender o tema de um enunciado se forem desconsiderados os elementos que estão presentes na situação.

O **estilo**, outro elemento constituinte do gênero, corresponde àquilo que Bakhtin/

Volochínov (2004[1929]) denomina como “[...] o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p. 124).

Costa-Hübes (2017) explica essa orientação da seguinte forma:

Por formas da língua entendemos os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (em enunciados verbais); ou cores, figuras, imagens, tamanho das letras, sons, movimentos, enquadramentos etc. (em gêneros multimodais), selecionados pelo autor do texto-enunciado em função do que dizer, para quem, quando, onde, por que, ou seja, em função da dimensão extraverbal. (COSTA-HÜBES, 2017, p. 561).

Com relação à **construção composicional**, essa diz respeito às “[...] formas das distintas enunciações, dos atos de falas isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004[1929], p. 124). Essa orientação corresponde, conforme Acosta-Pereira (2012), à disposição, à orquestração e ao acabamento do enunciado, levando em consideração os participantes da interação. Trata-se, assim, dos elementos que organizam estruturalmente o enunciado, mas que não se resumem a formas rígidas, pois todo gênero se revela dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir nos limites instáveis do contexto.

Ao debruçar-se sobre o estudo da dimensão verbo-visual de um texto-enunciado para exploração de seu *conteúdo temático*, de seu *estilo* e de sua *construção composicional*, é importante compreender que os alunos, principalmente na fase da alfabetização, precisam de uma mediação maior por parte do professor. Para isso, as práticas de leitura devem ser planejadas na perspectiva de formar um aluno leitor.

Assim sendo, é importante compreender que o ato de ler pressupõe, necessariamente, algumas etapas, as quais devem ser devidamente exploradas para que o aluno avance em direção a cada uma delas.

Menegassi (2010), fundamentado nos estudos de Cabral (1986), explica que a leitura envolve, basicamente, quatro etapas: a *decodificação*, a *compreensão*, a *interpretação* e a *retenção*.

Decodificação: consiste no reconhecimento dos sinais gráficos da escrita (letras, sinais de acentuação, pontuação etc.). Esse reconhecimento pode se dar em dois níveis: um primário – ligado à decodificação fonológica – quando o aluno consegue apenas ler a palavra, porém, não a compreende; e no nível secundário – ligado à compreensão da palavra – quando o aluno a lê e consegue estabelecer relação significativa com o texto que está lendo. Por exemplo: o professor apresenta a palavra **SOLIDÁRIO**. O aluno poderá apenas decodificá-la primariamente, identificando seus fonemas e sílabas; ou poderá decodificá-la compreendendo-a, pois é capaz de estabelecer relações com o contexto na qual está inserida. Por isso, no processo de decodificação, é preciso que o professor provoque o aluno a relacionar significativamente as palavras, a fim de que sejam realmente compreendidas. Nesse âmbito, ler implica a capacidade de estabelecer significados entre as palavras e suas convenções silábico-alfabéticas.

Como declara Menegassi, a decodificação é a “[...] primeira das etapas do processo de leitura. Sem ela, todo o processo fica emperrado e não permite que as demais etapas se concretizem” (MENEGASSI, 2010, p. 44). Além disso, como indica o pesquisador, essa é a forma de leitura que predomina em turmas de alfabetização, pois nessa fase a criança está começando a relacionar o significante ao significado, requerendo que o professor organize o ensino de forma sistemática para que possa apropriar-se do sistema de escrita alfabética e, assim, decodificar as palavras e textos.

Compreensão: Parafraseando Cabral (1986), Menegassi (2010) explica que “Compreender um texto é captar sua temática; é resumi-lo. Para que isso aconteça, o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, assim como, também, dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada” (MENEGASSI, 2010, p. 45). Trata-se de uma etapa posterior à decodificação, mais imediatamente interligada. Essa etapa de leitura abarca três níveis, segundo Cabral (1986): literal, inferencial e interpretativo. No nível literal, o aluno compreende o texto apenas em relação à sua linearidade, a partir de uma leitura superficial; no nível inferencial, ele é capaz de fazer incursões no texto para alcançar o que está implícito; e no nível interpretativo, ele estabelece relações entre as informações do texto com os conhecimentos que já tem. Como se trata de uma etapa importante, diariamente o aluno deve ser exposto ao processo de compreensão, por meio da leitura dos textos que são trabalhados em todos os componentes. Como aponta Cagliari, “O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado” (CAGLIARI, 2010, p. 148).

Interpretação: Menegassi (1995) afirma que, “Para que a interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda, caso contrário, não há possibilidades de sua manifestação” (MENEGASSI, 1995, p. 88). A interpretação é a etapa de desenvolvimento da capacidade crítica do leitor, pois se trata do momento em que ele analisa, reflete e julga as informações que lê para, então, se posicionar perante o texto e o autor. É nessa etapa que o diálogo entre autor, texto e leitor efetivamente acontece. O momento da interpretação está diretamente relacionado ao conhecimento de mundo do leitor, às suas leituras anteriores, ao conhecimento já armazenado na memória. Interpretar, nesse caso, significa dialogar também com conhecimentos anteriores ao texto. Dessa forma, quanto mais conhecimento de mundo, conhecimento enciclopédico e conhecimento lexical o aluno tiver, maior será a sua capacidade de interpretação.

Retenção: “A última etapa da leitura é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 54). Segundo o autor, apoiando-se em Cabral (1986), o processo de retenção pode ocorrer em dois níveis: a partir da compreensão, quando o aluno poderá reter em sua memória informações do texto; e no nível da interpretação, quando a retenção ocorrerá de forma mais ampla, uma vez que, nessa etapa, o leitor não só compreendeu o texto linearmente, mas também o relacionou com outros conhecimentos já constituídos.

Embora se estabeleçam essas quatro etapas para a leitura, é importante lembrar que

elas não existem separadamente, mas compõem um conjunto harmônico, de tal forma que, dependendo do leitor, acontecem de forma imbricada.

Na fase inicial da leitura – período em que o aluno está sendo alfabetizado –, o foco recai muito mais para a decodificação e para a compreensão do texto. No entanto, é importante que o professor provoque o aluno a avançar para além desses níveis, de modo que possa tornar-se um leitor autônomo e responsivo.

Para além desses níveis, é necessário estimular a mobilização de diferentes estratégias na leitura de um texto. Por estratégias se compreende os procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para resolver problemas que encontra no momento em que está decodificando, compreendendo e interpretando um texto.

Menegassi (2010), a partir dos estudos realizados por pesquisadores da Psicolinguística (GOODMAN, 1987; SMITH, 1991), retoma as quatro estratégias que considera fundamental para auxiliar o aluno na leitura de um texto. São elas: *seleção*, *antecipação*, *inferência* e *verificação*.

Seleção: “são ações que possibilitam ao leitor ater-se somente ao que lhe é útil para a compreensão do texto, desprezando-se itens considerados irrelevantes” (MENEGASSI, 2010, p.43). Observa-se o material que há para leitura e seleciona-se somente o que for necessário para o momento e de acordo com os objetivos estabelecidos.

Antecipação: o leitor, a partir das suas hipóteses e de suas predições, antecipa as informações do texto. Essas hipóteses podem ser confirmadas ou não na leitura do texto como um todo.

Inferências: “São ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto” (MENEGASSI, 2010, p. 44). Para alcançar as informações implícitas, faz-se necessário que o leitor relacione as explícitas com seu conhecimento de mundo, ou seja, é preciso que ele reconheça o tema do texto e consiga dialogar com o autor para preencher as lacunas que foram deixadas propositalmente. Nas palavras de Liberato e Fulgêncio (2012), quando se lê, não se está jogando unicamente com aquilo que é expresso de modo explícito, mas também com um mundo de informações implícitas, não expressas claramente no texto. A leitura é resultado da interação entre as informações visuais fornecidas pelo texto, e o conhecimento prévio armazenado na memória do leitor que possibilita alcançar o que está subentendido.

Verificação: o leitor confirma, por meio de sua leitura, se as estratégias de antecipação e inferências se confirmam.

Assim, compreende-se que essas estratégias de leitura permitem “[...] uma melhor manipulação dos recursos cognitivo-linguístico-discursivos que estão presentes no texto lido” (MENEGASSI, 2010, p. 54).

Solé (1998) entende que as estratégias são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma leitura proficiente. Ao selecionar um texto de determinado gênero

discursivo para ser trabalhado com os alunos, é importante explorar, primeiramente, sua dimensão extraverbal (social) para que o leitor situe o texto dentro de um contexto social. Na sequência, para estimular a leitura do texto de modo que o aluno se aproprie de seu conteúdo temático, pode-se explorar, por exemplo, as estratégias de **antecipação** e de **inferência**, chamando a atenção dos alunos para o título do texto, a capa do livro, o nome do autor, o gênero discursivo, entre outros aspectos, de modo que, ao dialogar com seus conhecimentos prévios já armazenados na memória, o leitor acione mecanismos cognitivos que o aproxime do tema daquele texto, inferindo suas informações.

A exploração da dimensão extraverbal e verbo-visual de um texto e o trabalho com diferentes níveis e estratégias de leitura são encaminhamentos que podem ser estendidos à leitura de textos que pertençam a gêneros discursivos da esfera literária. Entretanto, não se pode perder de vista as especificidades da função social de cada gênero, uma vez que ler uma propaganda, uma notícia ou um cartum é diferente de ler um poema, um conto, uma fábula. Como afirmam Koch e Elias (2007), são variados os objetivos da leitura: ora lê-se para se manter informado (textos de jornais e revistas, por exemplo), ora para buscar uma orientação (manual de instrução, receita culinária), ora por simples prazer e deleite (poemas, contos, romances entre outros) e ora ainda para realizar uma consulta (dicionários e catálogos). Na leitura de textos da esfera literária, deve-se priorizar a leitura prazer, a leitura fruição e a leitura contentamento.

Nas palavras de Paulino (2005), a leitura é considerada literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Na literatura, o leitor encontra o que não pode ou não sabe experienciar na vida real. Logo, o texto literário expande as fronteiras de conhecimento do leitor ao exigir-lhe a produção de sentidos. Como as palavras não apresentam um único valor semântico, ler também é escolher o significado mais adequado para cada palavra, conforme o contexto em que foi usada.

No ato de ler, os sentidos não se esgotam nos conceitos, pois, conforme destaca Aguiar (2001), a plenitude da leitura do texto literário se dá na concretização estética das significações. Assim, ao colocar o aluno em contato com o texto literário, deve-se explorar o seu significado cultural, sem a preocupação com classificações e/ou categorizações para que, na continuidade do processo de formação de leitores, ocorra a sistematização teórica do conhecimento literário, fundada na leitura prévia dos textos.

Ao aproximar o leitor do universo literário que supera os limites de sua vida cotidiana, a obra literária desafia seu pensamento, provoca emoções e sentimentos novos, o que conduz à compreensão da realidade social, uma vez que o leitor é posto diante dos grandes desafios da humanidade. Esse confronto ocorre de modo indireto, por meio dos conflitos artisticamente retratados na obra literária, em uma unidade dialética entre conteúdo e forma. A obra de arte não os soluciona nem os cria, mas ela os traduz de forma artisticamente condensada. A superação desses conflitos cabe à prática social em sua totalidade.

Embora a leitura literária seja um importante apoio para a desmistificação da realidade, ela não assegura, por si só, que tal processo ocorra. É necessário que esteja inserida na busca de conhecimento e de transformação da realidade e ainda que o texto literário traduza

o mundo real de forma desmistificadora ou que, no caso oposto, o trabalho pedagógico com o texto seja capaz de propiciar aos alunos uma análise crítica da forma mistificada com que o texto traduz a realidade.

Contudo, o que fazer com o texto literário em sala de aula é uma dúvida frequente. De acordo com Lajolo (2002):

Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato da leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas. (LAJOLO, 2002, p. 14).

Embora o texto literário possa integrar-se ao ensino da língua, não é o suficiente para transformar alunos em leitores. É preciso que o professor, a partir dessa prática, provoque a imersão do aluno/leitor no texto, conforme requer o gênero discursivo, tendo em vista a sua finalidade. É importante que o aluno se identifique com o texto e nele se encontre representado. “Para que ocorra a simbiose texto-leitor, o ato da leitura exige procedimentos de análise, compreensão e interpretação que não se restringem à reconstituição de uma mensagem, passível de esgotar-se na apreensão superficial de seus significados” (SARAIVA, 2006, p. 35). A leitura envolve, segundo Silva (2002), “[...] apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito” (SILVA, 2002, p. 96). Desse modo, a leitura do texto literário deve ser mediada pelo professor para que ocorra a interação, uma vez que sua organização demanda um grau de dificuldade maior, devido à especificidade da linguagem desse campo que exige muitas inferências em decorrência das lacunas e implícitos do texto.

Nessa direção, não basta apenas que o aluno tenha habilidade de ler textos literários, mas é importante que ele compreenda e produza significados a partir dos textos lidos.

Para Cosson (2015), o ensino da literatura pressupõe a mediação do professor que deve atuar como promotor da formação do aluno leitor. Nesse caso, é fundamental que a escola desenvolva práticas literárias por meio da leitura efetiva, visto que o letramento literário é uma prática social.

Paulino e Cosson (2009) defendem que o letramento literário requer o contato direto e constante do aluno com o texto literário e cabe ao professor disponibilizar espaço, tempo e oportunidades para que esse contato se efetive. Somente a prática de leitura é capaz de formar leitores competentes e autônomos, visto que esse é o objetivo maior do trabalho com a Literatura. Todavia, “a leitura literária na escola precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidas que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer” (COSSON, 2015, p. 169).

Conforme esclarece o autor,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura nos faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2012, p. 30).

Em suma, a leitura de textos pertencentes a gêneros discursivos da esfera literária pode desencadear com eficiência uma aproximação maior do aluno/leitor com a prática de leitura de outros textos, estimulando-o a uma leitura prazerosa, sem cobranças, mas com fruição e enriquecimento pessoal. E, de um modo geral, sempre que se trabalha com a leitura na sala de aula, independente do gênero discursivo, é importante considerar o conhecimento do leitor. Por isso, na seleção de um texto os seguintes questionamentos podem ser feitos: O aluno tem condições de ler e compreender esse texto? Seu conteúdo é acessível ao universo de conhecimentos do aluno? Ele é capaz de reconhecer as marcas linguístico-discursivas do texto, decodificá-las e interpretá-las? Para que o aluno produza sentido, é fundamental considerar suas condições sociais, suas vivências, as relações com os outros, seus valores sociais, enfim, seu conhecimento discursivo e textual.

A leitura é, portanto, ativação de conhecimentos e, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, é concebida como sendo um processo de compreensão operante que demanda do leitor um posicionamento diante do discurso do outro, ou seja: “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 316). Assim, os significados e o processo de compreensão se constroem nessa interação dialógica entre os sujeitos (leitor e autor), mediados pelo texto.

Eixo da Escrita/Produção Textual

Aquisição da Escrita/Alfabetização

Para que o aluno se aproprie da leitura, é necessário que decifre o que está escrito, sendo esse um aspecto imprescindível da alfabetização. Como afirma Cagliari (2008), o segredo da alfabetização é a leitura, no sentido de o aprendiz saber decifrar o que está escrito, em um primeiro momento, para, posteriormente, ter acesso pleno ao texto, como leitor e como usuário do sistema de escrita.

O ato de ler se refere, inicialmente, à compreensão de simbolismos, considerando que não há uma relação direta entre um símbolo e as características do que esse simboliza. Nessa perspectiva, Vigotski (2007) caracterizou a representação escrita das palavras como sendo um simbolismo de segunda ordem, haja vista que a organização gráfica da palavra em nada lembra o objeto descrito. Essa relação do significante ao significado só é possível a partir do momento em que a criança passa a dominar o conjunto de sistemas de signos que representam os sons das palavras da linguagem oral. Já o simbolismo de primeira ordem é determinado pela representação direta do objeto. Dessa forma, quando são nomeados os objetos por meio da fala, a criança consegue relacionar o som ouvido ao que ele representa.

Nesse processo, o aluno precisa ser orientado a observar a relação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto, pois, de acordo com Cagliari (2008), não é possível afirmar aos alunos que a escrita seja uma representação fiel da fala, pois há diferenças entre a forma escrita e o modo pelo qual muitas vezes pronunciam-se as palavras, como a palavra **leite**, que é pronunciada pela maioria das pessoas como *leiti*. Cabe destacar que, no processo de alfabetização, é necessário trabalhar com os alunos a articulação/pronúncia correta das palavras.

Para alcançar o simbolismo de segunda ordem, segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2004), há três aspectos fundamentais que devem ser compreendidos por professores e alunos para que a decifração do sistema de escrita e o processo de alfabetização se realizem adequadamente. Esses aspectos são: o **princípio acrofônico**, a **categorização gráfica** e a **categorização funcional das letras**. E, para a compreensão de tais aspectos, conforme os autores, a **ortografia** tem um papel essencial.

O **princípio acrofônico** diz respeito à história do alfabeto e à relação entre o nome da letra e o som que ela representa. Conforme explicam Massini-Cagliari e Cagliari (2004), “O princípio acrofônico é, na verdade, um conjunto de regras que se usa para decifrar os valores sonoros das letras. Num primeiro momento, atribuímos a cada letra o som que é dado pelo seu nome. Depois, somando os sons para descobrir que palavra está escrita” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2004, p. 90). Nesse sentido, a letra **E** tem o som **[e]**; a letra **D** tem o som **[dê]**. Esse princípio, segundo os autores, é muito empregado na fase inicial da alfabetização, quando os professores recorrem ao nome dos alunos para construir o princípio acrofônico. Primeiramente, eles aprendem a copiar e depois a escrever o próprio nome. Na sequência, copiam o nome dos colegas e, mediante a orientação do professor, conseguem relacionar esses nomes à escrita de outras palavras. Por exemplo, para escrever **dia**, a professora diz que se escreve com as letras iniciais dos nomes de **D**aniel, **I**rene e **A**lice.

Todavia, essa correspondência entre letra e som incide em poucos casos e, quando ocorre, denomina-se tal relação de **correspondência biunívoca**.

Denomina-se regularidades biunívocas (relação um para um) ou diretas aquelas em que apenas um grafema representa determinado fonema e vice-versa, isto é, nos casos em que há representação com base em uma correspondência termo a termo. Em português, isso ocorre apenas com **B, D, F, P, T e V**.

Nesse sentido, Cagliari afirma:

O princípio acrofônico é o começo, a chave que começa a abrir a porta da decifração. Mas, somente isso não é suficiente para decifrar a nossa escrita. Disso tudo resulta a ideia de que a escrita permite a leitura e com o nome das letras podemos começar a descobrir os sons que a escrita representa, até chegarmos à identificação final da palavra. Esta discussão é imprescindível na alfabetização. (CAGLIARI, 2008, p. 52).

Outro aspecto importante no processo de alfabetização se refere ao reconhecimento da **categorização gráfica**, que diz respeito à discriminação das formas das letras. Usa-se, geralmente, a cursiva para traçar as letras escritas, mas são lidas muitas formas gráficas: maiúsculas impressas ou caixa alta (PÁSSARO), *script* (pássaro), dentre outras. Assim, um exemplo para explorar a diversidade de traçados que uma letra pode assumir seria mostrar no computador o item **fonte**, o qual disponibiliza diversas formas de grafar as letras.

Desde o início do processo de alfabetização, o aluno precisa ser orientado a observar a relação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto, a reconhecer as diferenças entre o traçado das letras e a perceber as distinções relevantes entre os sons produzidos por elas. Nessa exploração, há que se orientar, desde o princípio, para o traçado correto, visto que na sala de aula estará exposto o alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas, cursivas e de

imprensa. Considerando-se o traçado mais simples da letra maiúscula (caixa-alta), o professor enfatiza inicialmente a escrita dessa, relacionando sempre às demais formas e, quando o aluno apresentar domínio do sistema de escrita alfabética, faz-se a transição para a letra cursiva. É essencial, ainda, que sejam destacados os aspectos referentes à organização do espaço na página, à ordem das letras na escrita (que no sistema alfabético ocorre da esquerda para a direita) e à ordem das linhas no caderno (de cima para baixo). Tais noções precisam ser ensinadas, pois são convenções sociais que orientam a leitura e a escrita.

Além das variadas formas de traçados das letras, há também os **diacríticos**, que são sinais complementares às letras, como os acentos colocados na parte superior das letras: agudo (´), o circunflexo (ˆ), a crase (ˆ), o til (˜) e o trema (¨)⁶, e, na Língua Portuguesa, apenas o cedilha (ç) na parte inferior da letra C. Como as letras simbolizam os sons da fala, faz-se necessária a discriminação fonética articulatória entre elas, possibilitando a opção pela letra que corretamente simbolize cada som, ou seja, cada **fonema**.

A compreensão da relação simbólica entre letras e fonemas e a percepção das suas diferenças, conforme Lemle (2001), é fundamental para que o aluno estabeleça uma relação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto.

Para que haja a compreensão de tais relações pelo aluno, não é suficiente afirmar que se usam as letras na escrita e que essas têm um nome, mesmo porque não há uma relação linear entre o nome da letra **e o(s) fonema(s)** que a representa; assim como não basta memorizar a sequência das letras em uma palavra. É necessário que o professor explore todos os aspectos relevantes para a compreensão do símbolo utilizado, no seu contexto de uso, a fim de que o aluno compreenda o funcionamento da escrita alfabética.

Não obstante, é preciso considerar as demais relações presentes na escrita, quando não há correspondência letra-som, ou seja, **relações cruzadas**.

Relações cruzadas: uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Exemplo: a unidade sonora /ã/ pode ser representada por ã(irmã), por **am** (samba), por **an** (manga); A unidade gráfica (letras) representa mais de uma unidade sonora (som/fonema). Exemplo: a letra **R** pode representar unidade sonora /R/ (erre forte) como em **rato**; e a unidade sonora /r/ (erre fraco) como em **aranha**. Enquadram-se nesse grupo os grafemas **C, G, L, M, N, R, S, X, Z**.

Faraco (2010) afirma que

A existência de relações cruzadas no sistema pode sugerir, numa primeira análise, que não há regularidades. Há, porém, um bom número de relações cruzadas que são perfeitamente previsíveis, o que facilita bastante o ensino e o uso do sistema gráfico, porque é possível estabelecer regras. (FARACO, 2000, p. 15).

A previsibilidade é determinada pelo contexto, pela posição da unidade sonora ou gráfica na sílaba ou palavra, isto é, as vogais e consoantes podem assumir valores diferentes dependendo da posição que ocuparem na palavra: se aparecem no começo, no interior da

⁶ O trema, que foi abolido das palavras em Língua Portuguesa pelo novo acordo ortográfico aprovado em 1º de janeiro de 2009, deve ainda ser usado na parte superior do U em nomes próprios de origem estrangeira e seus derivados, como em Hübner, Müller, Müsli.

palavra ou no fim; ou dependem ainda do grafema que vier antes ou depois dele, como é o caso do **R** em **rato** e **caro**.

É preciso destacar, ainda, no sistema alfabético, as **relações arbitrárias**. Como explica Vendrúsculo (2000), “a relação entre sons e letras não é possível. Duas ou mais letras apresentam o mesmo som no mesmo lugar” (VENDRÚSCULO, 2000, p. 90). Exemplos: **casar**, **azar**, **cassado**, **çaçado**. Outros exemplos de **relações arbitrárias**⁷:

G ou **J** (antes de e ou i) jeito, gelo

Z ou **S** (entre vogais) casa, reza

S ou **C** (começo de palavras com e ou i) sino, cinema

S ou **Z** (final de palavras) trás, paz

S ou **Ç** (após vogal nasal ou consoante com a, o u) pensa, lança

S ou **X** (fim de sílaba precedido por e) teste, texto, esta, extra

Ç, SS ou SÇ com a, o, u – nasça, poço, massa, XS (raro) - exsudar

C, SS, SC, X, XC - passe, receita, nascer, máximo, excelente,

X ou **CH** - xarope, chato

Também de acordo com Faraco (2010), o português brasileiro opera com uma memória etimológica das palavras, o que significa dizer que adota como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem. “Escrevemos **HOMEM** com **H** não porque haja uma unidade sonora antes do **O**, mas porque em latim se grafava **HOMO** com **H** (resquício de um tempo na história do latim que havia uma consoante antes do **O**).” (FARACO, 2010, p. 10).

A memória etimológica caracteriza a arbitrariedade da língua, e essas representações gráficas têm graus de dificuldades tanto para os escreventes principiantes quanto para os experientes, as quais requerem contínua e progressiva sistematização, de modo que o aluno estabeleça relações, reflita, pesquise e gradativamente tenha domínio desse sistema.

Essa arbitrariedade determina, segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2004), o terceiro aspecto que deve ser compreendido no processo de alfabetização: a **categorização funcional das letras**. Essa categorização orienta que cada letra deve ocupar o lugar adequado nas palavras para que possa ter sentido. Em decorrência disso, há a ortografia que congela a forma de escrita das palavras para que, independente do lugar em que o sujeito se encontre no país, possa grafar uma palavra corretamente e que essa seja compreendida por qualquer leitor. Nesse sentido, Cagliari (2008) destaca que a palavra **CASA**, por exemplo, poderia foneticamente ser escrita: **KASA** ou **CAZA**, mas, ortograficamente falando, apenas as sequências **C-A-S-A** podem compor corretamente essa palavra.

Compreendendo que o processo de alfabetização deve ocorrer a partir da exploração de gêneros discursivos, não há como fixar uma trajetória linear, sistematizando a escrita por “ordem de dificuldades” ou ordem alfabética. Desse modo, ao planejar o processo de alfabetização, o professor estabelecerá critérios, a fim de trabalhar com as unidades menores da escrita (sílabas, letras e fonemas), com o objetivo da apropriação do código no que diz respeito à sonorização e à ortografia. No processo de ler e de escrever, a palavra é uma unidade

⁷ Retirado de PARANÁ. Caderno de Alfabetização para Professor (1990).

importante, na medida em que traz consigo os sons da fala e as ideias semânticas associadas a esses sons.

No processo de aquisição da escrita, é necessário explicitar que há relações simbólicas entre o que é pronunciado e a representação dos sons na sequência das letras que compõem as palavras. Tem-se, assim, uma relação entre a forma da palavra e seu conceito correspondente. Nesse sentido, é fundamental que o professor enfatize o trabalho com as unidades menores da escrita (palavras, sílabas e letras).

Para o trabalho com os símbolos e a ideia de representação, o professor pode elencar e levar para a sala de aula uma variedade de gêneros discursivos que apresentam em seu conteúdo temático, em sua construção composicional e em seu estilo vários símbolos que circulam socialmente - rótulos, slogans, placas de sinalização, bandeiras, entre outros -, em torno dos quais trabalhará os aspectos verbais e não verbais da linguagem. Ao trabalhar a ideia de representação, por meio de símbolos imagéticos, é importante que os alunos percebam que a foto da sua família, por exemplo, não é a família em si, mas uma forma de representá-la. Da mesma forma, as palavras não são os objetos, mas são uma das formas de representá-los.

Para que o aluno possa ampliar o conhecimento linguístico sobre uma variedade de gêneros discursivos, aprender a ler com diferentes propósitos e, assim, desenvolver procedimentos de leitura, bem como produzir textos de diferentes gêneros, é necessário que o planejamento escolar e o plano de aula do professor contenham objetivos definidos com relação ao que será enfatizado em cada período letivo, sendo de relevância o trabalho diário com a exploração de diversos textos e de novas palavras. Essas serão abordadas dentro do contexto dos gêneros e dos conteúdos trabalhados - nomes dos alunos, nomes dos objetos pessoais e da sala de aula, materiais escolares, animais, plantas, partes do corpo -, a partir dos quais se explorarão os conceitos necessários, como o traçado das letras, o número de letras utilizadas, as que iniciam e terminam com a mesma letra, em quais aparecem um mesmo som, mas utilizando-se letras diferentes (x - ch, s - z, g - j,...) e as que têm a mesma letra e som diferente (x - som de z, a - som ã, l - som de u, ...).

Nessa perspectiva, a apropriação dos conteúdos de Língua Portuguesa no processo de alfabetização dar-se-á a partir de textos de diferentes gêneros, da **unidade maior** (texto) para as **unidades menores** (sílabas e letras), o que significa que, ao explorar o texto em sua totalidade, o professor pode e deve retirar enunciados (frases) ou palavras e, de modo contextualizado, trabalhar com as famílias silábicas por meio da sonorização. Pode-se elaborar intencionalmente e conjuntamente com os alunos baterias de palavras que evidenciem a família silábica trabalhada, confeccionando cartazes que apresentem o traçado correto das letras (categorização gráfica) e a escrita de palavras, nas quais apareçam as sílabas com cores destacadas.

É importante salientar que, durante a leitura das palavras, sílabas, letras e do texto, o professor deve enfatizar a relação grafema/fonema, ou seja, sonorizar para que essa relação seja clara e o aluno compreenda os sons que representam as letras do alfabeto. No que tange ao alfabeto, é relevante que ocorra um trabalho diário de leitura e de sonorização das letras. O professor também deve confeccionar o alfabeto concreto, no qual colará objetos, registrará seus nomes (palavras) e destacará as famílias silábicas.

Ainda no eixo da escrita, ressalta-se a importância de produções textuais elaboradas coletivamente e que abordem assuntos previamente discutidos. É importante que o professor compreenda que algumas palavras podem constituir um texto, pois, naquele contexto, são dotadas de significação (o nome do aluno, por exemplo). O trabalho intencional e planejado, por meio do qual o professor orienta o aluno no processo de apropriação da Língua Portuguesa, em todos os eixos, assegura condições para que a produção de textos individuais aconteça. Sobretudo, o trabalho com a análise linguística da produção escrita do aluno é fundamental, pois compreende o momento em que o professor atuará como interlocutor e escreva, oportunizando a assimilação de conteúdos no nível semântico, gramatical e ortográfico.

Assim, a ordem dos sons que a palavra tem – composição morfológica da escrita alfabética, ou a sequência precisa das letras na escrita ortográfica – necessita de contínua atenção por parte do professor nos momentos de produção textual para que, gradativamente, sejam elucidadas.

Para que o aluno desenvolva habilidades ao trabalhar com a escrita, é necessário que compreenda as formas gramaticais. É preciso, para que isso ocorra, que o professor promova momentos variados de leitura e de reflexão sobre a escrita, estimulando o acesso dos alunos a variados gêneros discursivos.

O processo de alfabetização deve propiciar ao aluno a compreensão, a análise e a reflexão acerca da língua, assimilando-a por intermédio de produções textuais, bem como por meio de exercícios de análise linguística que promovam o conhecimento dos aspectos gramaticais que a compõem.

Considerando a complexidade do desenvolvimento da oralidade, da aquisição da leitura e da escrita, cabe ao professor promover situações que envolvam o processo de produção textual de modo que o aluno a perceba como uma das possibilidades de representação da linguagem falada. Nesse contexto, o professor precisa propor reflexões ao aluno com o intuito de que esse compreenda a escrita como representação, entendendo, também, os efeitos de significação que permeiam essa linguagem.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola promova o acesso ao conteúdo científico sistematizado. Então, compete ao professor assegurar ao aluno a utilização da linguagem como um trabalho histórico, social e cultural por meio do qual o homem organiza e imprime forma às suas experiências por meio dos gêneros discursivos, tais como: cantigas, parlendas, quadrinhas, listas, recados, adivinhas, histórias infantis, logotipos, logomarcas, rótulos, gráficos etc.

Produção e Reescrita Textual

Subsidiada pela concepção interacionista e dialógica da linguagem, a atividade de produção de textos na escola significa momentos de interação com o outro (interlocutor), quando, ao assumir a posição de autor, o aluno organiza seu discurso em função de uma necessidade de expressar-se. Ao conceber a escrita como forma de interação, o ato de produzir textos, segundo Antunes (2003), pode ser considerado como um encontro entre os sujeitos (autor e interlocutor). Nesse caso,

As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar palavras. (ANTUNES, 2003, p. 45).

A orientação teórico-metodológica que compreende a produção textual como forma de interação implica um trabalho de ensino de modo que as condições de produção, os interlocutores e o projeto discursivo passem a ser considerados como elementos indissociáveis, essenciais para que a interação entre os sujeitos seja estabelecida.

A compreensão de escrita como forma de interação se respalda em Geraldi (1984), que, ao articular o ensino da Língua Portuguesa em torno dos eixos *prática de leitura*, *prática de produção de texto* e *prática de análise linguística*, mostrou a necessidade de criar condições, na escola, para que o aluno produzisse seu texto em função de uma necessidade interativa.

Para que a articulação entre esses eixos realmente se efetive, primeiramente deve-se partir do princípio de que todo aluno é capaz, em um processo de produção textual, de assumir-se como um sujeito que tem o *que* dizer e *para quem* dizer. Entretanto, para isso, ele precisa ser subsidiado anteriormente. Logo, a produção de texto em sala de aula, quando encaminhada como uma **prática de interação**, compreende, necessariamente, o cumprimento de algumas etapas, conforme pontuam Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), as quais se encontram ilustradas na figura seguinte:

Figura 1: Etapas da produção textual



Fonte: Grupo de Trabalho (2019).

A **primeira etapa** de uma proposta de produção textual corresponde ao **Planejamento do Texto**. Essa etapa se **articula com o eixo da leitura**, compreendendo que toda proposta de produção de texto deve iniciar-se com a leitura de textos do gênero e/ou do tema com qual se pretende trabalhar.

Essa articulação possibilitará que o aluno, ao assumir a posição de autor, tenha o que dizer e saiba como fazê-lo, uma vez que poderá estabelecer relações dialógicas com o tema explorado e com o gênero em pauta. Como afirma Geraldi (1997), é preciso que o professor crie na sala de aula “[...] um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto” (GERALDI, 1997, p. 160), de modo que:

- Se tenha o que dizer;
- Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- O locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- Se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 160).

O que o autor propõe como ponto de partida para o trabalho com a produção textual é o desenvolvimento de atividades prévias que subsidiem o aluno para **“ter o que dizer”**, tais como: assistir a determinado filme, peça de teatro ou programa de televisão; ler textos de autores distintos sobre um mesmo tema; ter acesso a variados textos do mesmo gênero, dentre outros encaminhamentos. Na mesma direção, Sercundes (1997,) entende que “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita [...] todas as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo o processo de produção” (SERCUNDES, 1997, p. 83-84).

Outro aspecto considerado relevante no ensino da produção textual, também contemplado nas condições de produção, é que o aluno **“tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”** (GERALDI, 1997, 160, grifos nossos), ou seja, que ele tenha uma finalidade, um propósito discursivo. O autor entende que, quando o aluno compreende a finalidade do texto para além da correção do professor, e a circulação em outros contextos que não seja somente a sala de aula, seu projeto de dizer se moldará de acordo com a necessidade de interação estabelecida. Desse modo, quanto mais próxima essa atividade estiver de uma situação real das vivenciadas pelos alunos, o propósito comunicativo se concretizará por meio da produção textual. Corroborando desse entendimento, Antunes (2003) reitera que,

Em suma, socialmente, não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser (ANTUNES, 2003, p. 48, destaques da autora).

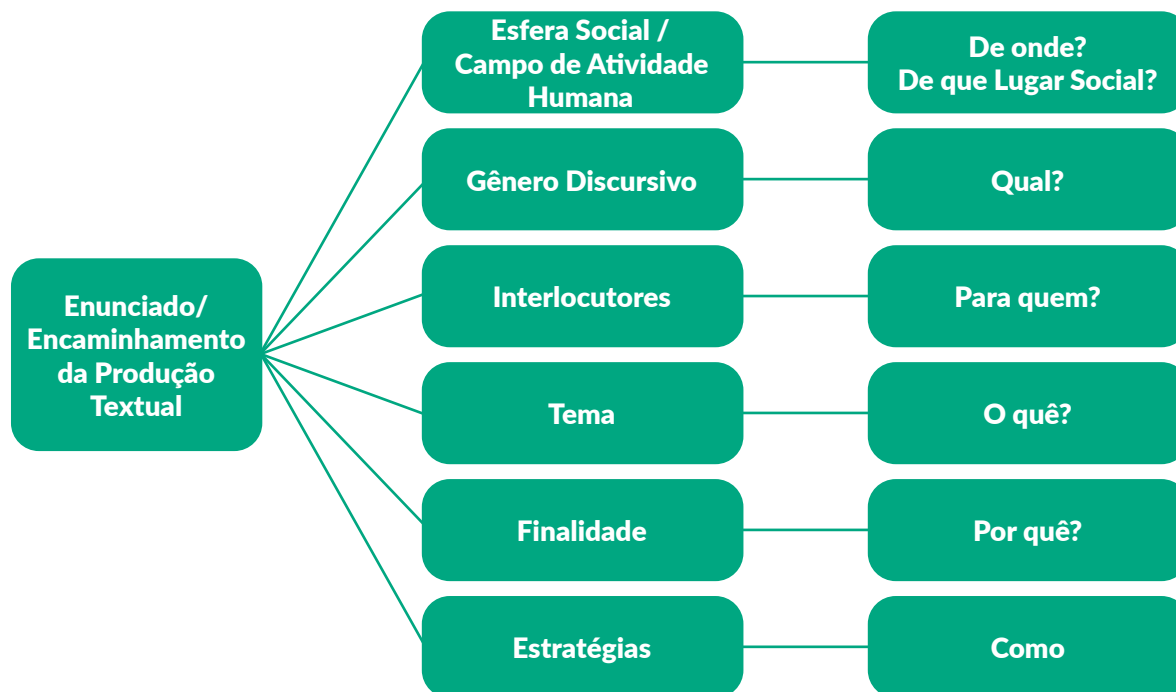
Cabe destacar que, a depender do propósito comunicativo, o enunciado se moldará a um gênero discursivo. Se o propósito for deixar um recado, o gênero selecionado poderá ser um bilhete; se for a divulgação de uma festa, pode-se recorrer ao gênero propaganda ou ao convite; se for a aclamação de uma obra lida ou assistida (filme, peça teatral), pode-se produzir uma resenha e assim sucessivamente. Acredita-se que “Os alunos podem aprender a planejar a escrita do texto, tendo como norte os objetivos sociais da escrita” (LEAL; MELO, 2007, p. 19).

O fundamental a ser garantido em um projeto de produção de texto como forma de interação é que o aluno tenha **“para quem dizer o que se tem a dizer”** (GERALDI, 1997, p. 160, grifos nossos), o que requer que se gerem situações propícias para que um *eu* (sujeito-autor) e um *tu* (sujeito-interlocutor) dialoguem por meio do texto produzido, tendo em vista a finalidade instaurada. Ao produzir um enunciado (de acordo com Bakhtin/Volochínov (2004[1929]), Geraldi (1997), Antunes (2003), além de outros autores), isso é feito para alguém, objetivando a interação com o outro.

Bakhtin (2003[1979]) entende que “[...] um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 301, grifos do autor). É esse outro quem determina as escolhas do autor com relação ao como dizer o que se tem a dizer. Por isso, é tão importante ter esse elemento definido antes de se iniciar a produção textual. Afinal, o interlocutor, de certa forma, incide sobre o autor para que esse se constitua como tal, **“enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”** (GERALDI, 1997, 160, grifos nossos) e, em função disso, **escolhem-se as estratégias para dizer o que se tem a dizer.**

Além de considerar todos esses elementos na **etapa do planejamento** do texto, cabe, ainda, ao professor elaborar um comando/enunciado/encaminhamento de produção textual para orientar o aluno, da melhor forma possível, na produção de seu texto. A figura a seguir indica elementos importantes que deveriam constar em um comando de produção de texto:

Figura 2: Elementos que encaminham uma proposta de produção textual



Fonte: Adaptado de Costa-Hübes (2012a) pelo Grupo de Trablaho (2019).

O enunciado/encaminhamento que antecede a uma proposta de produção textual funciona como o elemento norteador para o aluno, uma vez que lhe esclarece sobre o gênero discursivo no qual seu texto irá se moldar e, conseqüentemente, que discurso deverá assumir em função do campo de atividade humana no qual o gênero se inscreve; sobre o(s) interlocutor(es) envolvido(s) (para quem escrever/dizer); sobre o que dizer dentro do tema em debate; sobre a finalidade daquele texto/enunciado; e, em função desses elementos, são escolhidas as estratégias (verbo-visuais) de como dizer. O importante, conforme Antunes (2003), é que as propostas de produção textual correspondam “[...] àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade” (ANTUNES, 2003, p. 62-63).

Para atender a esse encaminhamento de produção textual, o aluno avançará para a **segunda etapa – a escrita do texto**. Todavia, essa segunda etapa, necessariamente, desdobra-se em outras (conforme Figura 3), pois, para que a prática de uso da linguagem como forma de interação realmente se efetive, faz-se necessário compreender que a escrita é trabalho. Portanto, escrever significa reescrever o texto quantas vezes forem necessárias para que se atenda à proposta de interação. E, assim, avança-se para as **terceira e quarta etapas da produção textual – a revisão e a reescrita do texto**. Tais etapas da escrita/reescrita podem ser assim ilustradas:

Figura 3: Etapas da revisão e reescrita textual



Fonte: Grupo de Trabalho (2019).

No que se refere à produção textual (oral, escrita e/ou multissemiótica), para que o aluno aprenda a organizar-se discursivamente, é necessário que ele, de fato, produza textos que contemplem situações constantes e variadas de interação. “Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais pode ampliar as suas habilidades de produtor de texto escrito” (EVANGELISTA, 1998, p. 119).

Sendo assim, a partir de um comando de produção que contemple os elementos da interação, **a primeira etapa** que envolve um processo de produção textual é **o rascunho**. É nessa primeira versão do texto que o aluno sistematiza suas leituras e inicia um diálogo com o(s) interlocutor(es), considerando o gênero discursivo, o tema, a finalidade, o veículo de circulação, enfim, os elementos apontados pelo comando de produção.

Depois de produzida a primeira versão do texto, o professor deve criar um distanciamento temporal entre esse rascunho e a sua revisão. Sendo assim, orienta-se a não solicitar de imediato que o aluno releia o texto, tão logo que o tenha produzido, mas, ao contrário, que direcione outra atividade, a fim de distanciar o aluno-autor da primeira versão (rascunho) do texto criado. Sugere-se, então, que essa versão do texto seja retomada somente em outra aula (no dia seguinte, ou alguns dias depois). Essa orientação ampara-se em Menegolo e Menegolo (2005), que argumentam sobre esse distanciamento necessário: “O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional [...], que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado” (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 74).

E é nesse estágio de maior racionalização, sinalizado pelos autores, que o aluno refletirá sobre a organização de seu texto. Por isso, é importante criar um momento de confronto do autor (produtor do texto) que assume agora a posição de leitor frente à primeira versão de seu texto produzido. Essa é a **segunda etapa**: momento em que o aluno efetuará a **primeira revisão** de seu texto. Conforme salientam Miranda e Ferraz (2014), a revisão “[...] não é uma tarefa a ser realizada apenas pelo professor, pois o aluno-autor também pode revisar seu próprio texto” (MIRANDA; FERRAZ, 2014, p. 148). Contudo, considerando a complexidade dessa tarefa e de que nem sempre o aluno conseguirá apontar problemas em sua produção, todas as etapas de reescrita/revisão devem ser acompanhadas de perto pelo professor, uma vez que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o aluno ainda não tem a autonomia para essa atividade; precisará da mediação individual e coletiva.

Para que o aluno reflita sobre o tratamento dado ao gênero e ao tema, sobre as suas escolhas verbo-visuais, sobre a sistematização da escrita (questões de ordem gramatical e ortográfica), a prática de revisão deve ser conduzida pelo docente com clareza e com objetivos demarcados. Nessa direção, Gonçalves (2007; 2013) indica uma estratégia didática que pode auxiliar o aluno a fazer uma autoavaliação de seu texto. Trata-se da elaboração,

pelo professor, de uma “lista de constatações” (ver Anexo 01), organizada conforme os objetivos pretendidos com a revisão. O autor aponta que “A lista possibilita ao professor intervir no gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res)significação para o texto do aluno” (GONÇALVES, 2007, p. 116).

Feita a revisão, e a partir das constatações do que “precisam melhorar”, cabe ao aluno, agora, reescrever o seu texto, procurando incorporar os elementos que contribuirão para a sua melhoria.

Em seguida, entra em cena a **correção do texto pelo professor - 3ª etapa** do processo de reescrita textual. Conforme explica Serafini (2004[1989]), a correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar os problemas no texto do aluno, na perspectiva de que atenda aos propósitos de interação estabelecidos inicialmente e registrados no comando de produção. Nesse papel de “corretor”, o professor se coloca como coautor do texto, lendo, questionando, fazendo apontamentos, corrigindo, indicando, enfim, o que precisa ser melhorado para que a interação se efetive da melhor forma possível.

Trata-se de uma etapa muito importante, tendo em vista que as atividades subsequentes dependerão dos apontamentos sinalizados no texto do aluno. Sendo assim, Serafini (2004) destaca alguns princípios que podem ser considerados. Dentre eles destacam-se: a clareza da correção, a reagrupação e a catalogação dos erros, o estímulo por parte do docente em levar o aluno a refletir sobre os apontamentos realizados no texto, além da disposição para ler e refletir sobre o texto que recebeu. A linguagem empregada na correção deve corresponder à faixa etária em que o aluno se encontra, possibilitando-lhe a compreensão e a autonomia no processo de revisão e reescrita textual.

E como efetuar essa correção? O quadro seguinte sintetiza algumas formas de correção, de acordo com pesquisas que observaram essa prática na sala de aula.

Quadro 3: Formas de correção

Formas de correção	Estratégias empregadas
Correção indicativa	“[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco: há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais” (SERAFINI, 2004, p. 115).
Correção resolutive	“[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpreta as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve tais partes fornecendo um texto correto. Nesse caso, o texto é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor” (SERAFINI, 2004, p. 113).

Correção classificatória	“[...] consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro” (SERAFINI, 2004, p. 114).
Correção textual-interativa	“Trata-se de comentários mais longos dos que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas” (RUIZ, 2001, p. 63).
Correção classificatória interativa	“Essa forma de correção trabalha com a junção do uso de códigos classificatórios para apontar no texto as inadequações, e do diálogo individualizado com o aluno, explicando os sinais e fazendo-os refletir sobre sua escrita e sobre o que seria necessário alterar para adequá-la à situação de comunicação” (SIMIONI, 2012, p. 103).

Fonte: Adaptado de Ruiz (2001), Serafini (2004) e Simioni (2012) pelo Grupo de Trabalho (2019).

Dentre as formas de correções elencadas no quadro, a menos indicada, segundo Serafini (2004), é a “resolutiva”, pois, como o próprio nome diz, nessa o professor já resolve todos os problemas do texto, cabendo ao aluno apenas reescrevê-lo, copiando todas as correções já feitas pelo docente. As demais são todas favoráveis à aprendizagem do aluno e poderão ser combinadas pelo professor, ou seja, ao corrigir o texto, pode-se recorrer, por exemplo, à correção “classificatória” e “textual-interativa” ao mesmo tempo. A opção por como se deve corrigir um texto vai depender, principalmente, do nível de compreensão do aluno.

Dentre todas essas formas de correção, destaca-se a indicada por Simioni (2012), a correção “classificatória interativa” que é assim denominada porque alia a correção classificatória (quando se trabalha com uma legenda que classifica os possíveis problemas de um texto) com a interativa (quando o professor conversa diretamente com o aluno e o auxilia em suas reflexões e escolhas linguístico-discursivas). Essa parece ser uma das formas de correção mais favoráveis a alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Simioni (2012) entende que, após o professor corrigir o texto, o aluno que está nessa etapa de escolarização ainda não tem autonomia para, sozinho, fazer a revisão. Então, cabe ao professor, em uma atitude de interação, ir questionando-o a partir dos apontamentos sinalizados na correção.

Para além dessas formas de correção, Costa-Hübes (2012b)⁸ sistematiza uma

8 A elaboração da tabela é resultado de muitas discussões ocorridas com integrantes de um grupo de estudos em 2009/2010, coordenado pelas Professoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgartner. O grupo de estudos contava, naquele ano, com as seguintes integrantes: Sara de Oliveira, Claudete Aparecida Simioni, Lauciane Piovesan Zago, Janice Aparecida Salvador, Marcia Sponchiado, Fabiane Moser, Margarete Aparecida Nath, Denise Theis, Alice Rosália Cattelan, Marcia Palharini Pessini, Elaine Margarida Comissio, Ivone Luiza Carneiro, Carmen Silvia Santos, Jucelene Rios, Edena Carla Dorne Cavalli, Marli Maccari Corso, Conceição de Fátima Soares, Mariza Martins de Jesus Jung, Maria do Carmo Cabreira, Mirtes Theis e Selma França Rodrigues.

orientação para auxiliar o docente a diagnosticar as dificuldades de escrita de seus alunos. Trata-se de uma tabela diagnóstica (Anexo 02) que contempla alguns critérios linguístico-discursivos importantes de serem verificados do texto do aluno.

A tabela, conforme a autora, é uma tentativa de oferecer uma orientação aos professores no momento de avaliar/diagnosticar os textos produzidos. É importante ressaltar que não se trata de um instrumento fechado, ao contrário, deve ser ajustado conforme o nível dos textos produzidos, o planejamento do professor e o gênero discursivo em estudo. Essa orientação compreende, assim como Geraldi (1984), que o texto produzido pelo aluno é o ponto de partida para a seleção dos conteúdos que efetivamente precisam ser trabalhados, por isso, é chamada de tabela diagnóstica.

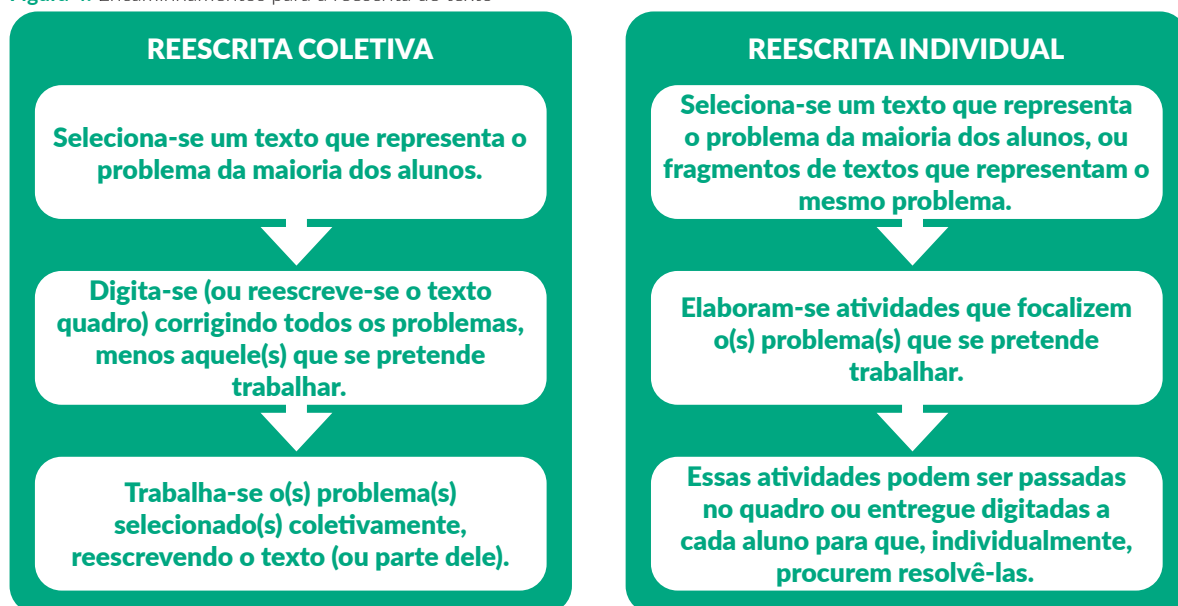
Para contemplar essa perspectiva teórica, a respectiva tabela foi organizada em três campos de análise, os quais necessariamente precisam ser levados em consideração em uma produção textual para interação: campo 1 - *o gênero/situação social* (nesse campo se problematizam as questões de produção, as implicações sociais, históricas, culturais que determinam a produção do texto); campo 2 - *o texto* (esse campo diz respeito aos aspectos linguísticos e textuais que envolvem a situação de interação escrita, a partir do comando de produção do professor); e campo 3 - *os aspectos ortográficos* (esse campo completa os elementos sintático-morfológicos, metalinguísticos, que implicam sobre o texto, além das determinações valorativas da modalidade padrão da Língua Portuguesa).

Diagnosticados os problemas nos textos dos alunos a partir da forma de correção adotada pelo professor, avança-se efetivamente para a **reescrita do texto (individual ou coletiva) – a 4ª etapa** desse processo. No que se refere ao trabalho com a reescrita em sala de aula, é importante entender que essa possibilita o pensamento crítico-reflexivo do escritor sobre o próprio texto, de modo que esse possa ser compreendido em sua incompletude, uma vez que é um processo e não um produto.

Entende-se, dessa forma, que a reescrita, também compreendida como prática de análise linguística, é uma atividade necessária e importante na sala de aula. Por isso, é preciso ter clareza sobre como proceder, a fim de que essa etapa da produção textual contribua para a aprendizagem do aluno, a partir do encaminhamento de atividades que lhe possibilite retomar o texto integralmente ou somente algumas de suas partes, refletindo sobre o uso da linguagem. O que definirá o(s) procedimento(s) será(ão) o(s) conteúdo(s) selecionado(s) pelo docente para serem abordados nesse momento.

De acordo com Fiad (2009), “A reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos” (FIAD, 2009, p. 37). Essa ação pode ocorrer de forma coletiva – **reescrita coletiva** – ou de forma individual – **reescrita individual**. Esses procedimentos podem ser compreendidos, resumidamente, da seguinte forma:

Figura 4: Encaminhamentos para a reescrita de texto



Fonte: Grupo de Trabalho (2019).

No que se refere ao trabalho com a reescrita coletiva, Leite e Pereira (2012) explicam que se trata de:

[...] uma estratégia de reelaboração textual monitorada pelo professor. Ela consiste na refacção de aspectos problemáticos de um texto ou de fragmento(s) de texto(s), a depender dos objetivos e critérios eleitos para a tarefa. Nesse sentido, os alunos são convocados, coletivamente, a refletir sobre as possibilidades de reestruturação (exclusão, acréscimo, substituição, deslocamento), e o professor atua como o articulador da atividade, coordenando as intervenções dos alunos, indagando e negociando as melhores alternativas para o texto objeto de análise. (LEITE; PEREIRA, 2012, p. 16).

É importante lembrar que nesse procedimento da reescrita coletiva o professor não deve querer “limpar” o texto do aluno, depois de apresentá-lo com todos os seus problemas para, em seguida, procurar corrigi-lo. Esse procedimento tornaria a atividade cansativa, enfadonha e com poucos (ou nenhum) resultados, haja vista a quantidade de informações que teria abordado. Por isso, a sugestão é que se focalizem poucos problemas de uma vez. Nesse caso, todos os demais serão corrigidos e o texto (ou trecho) socializado coletivamente apresentará apenas aqueles que serão efetivamente explorados.

Outro fato importante a se considerar é que, dependendo do conteúdo a ser trabalhado, se reescreve todo o texto ou somente fragmentos dele. Por exemplo: se o propósito é explorar o formato do gênero, ou a clareza/sequência das ideias, ou, então, a paragrafação, nesses casos é recomendado trabalhar com o texto inteiro. Por outro lado, se o conteúdo em pauta for aspectos linguísticos como discurso direto, pontuação, concordância verbal ou nominal, coesão referencial ou sequencial, basta selecionar fragmentos de vários textos produzidos que apresentam um desses problemas. Essa é uma estratégia viável para trabalhar coletivamente com os alunos, propiciando reflexões sobre os usos da língua/linguagem.

Em se tratando da reescrita individual, Simioni (2012) afirma que essa forma de reescrita é “[...] aquela realizada pelo próprio aluno, sob mediações do professor, por meio de encaminhamentos de atividades ou apontamentos no texto” (SIMIONI, 2012, p. 107). Nesse caso, essa prática pode ser conduzida de duas formas:

1. A partir da correção feita pelo professor, devolve-se o texto ao aluno, orientando-o para que o reescreva, conforme apontamentos deixados no texto. Nesse sentido, é importante que essa reescrita aconteça na sala de aula (e não como tarefa escolar) para que o professor possa mediar as ações e esclarecer possíveis dúvidas;
2. A partir dos maiores problemas diagnosticados na turma, o professor seleciona um texto que representa o problema da maioria, digita-o e corrige todos os demais problemas que não serão trabalhados naquele momento. Os problemas que permanecerem na produção serão corrigidos pelos próprios alunos, mediados por atividades elaboradas pelo professor, as quais irão conduzindo o processo de refacção.

Independente da estratégia adotada, o importante é que o texto do aluno seja conduzido à reescrita sempre levando-se em consideração a proposta inicial de interação. Findado esse processo, entende-se que o texto estará pronto para ser encaminhado ao(s) seus(s) interlocutor(es) e/ou circular socialmente, atendendo à sua finalidade discursiva.

O importante, nesse processo todo, é que o aluno compreenda a produção de texto como um trabalho, o que requer muitas mudanças até que chegue à produção final. Essas, por sua vez, “remetem geralmente a uma maior clareza e organização do texto ou a uma maior adequação ao tipo de texto exigido (por exemplo, um resumo)” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 59). Nessa perspectiva, o texto passa a ser compreendido na sua execução, deixando de ser um produto pronto e acabado para simples avaliação e passa a ser encarado como possibilidade de comparação entre versões, o que demonstra o trabalho efetivo e deliberado sobre o texto, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos.

Ressalta-se, contudo, que, caso a proposta de produção textual não objetive, naquele momento, a interação com outro(s) interlocutor(es) que não seja o professor, mas que se pretenda, por meio dessa prática, aprofundar/avaliar/diagnosticar determinado conhecimento/conteúdo, o encaminhamento poderá ser conduzido de outra forma sem que, necessariamente, se percorra as etapas da reescrita. Nesse caso, trata-se de uma **proposta de produção textual como exercício de escrita**, conforme explica Costa-Hübes (2012a), quando o aluno produz um texto para que o professor verifique o domínio que apresenta de determinado conteúdo. Por exemplo, nesse tipo de proposição, pode-se organizar um texto a partir de uma sequência de figuras (conteúdo: sequência de ideias); mudar o final de uma narrativa (conteúdo: coerência textual); transformar uma história em quadrinhos em uma narrativa (conteúdo: discurso direto); recontar um filme assistido ou uma história lida (conteúdo: capacidade de síntese, coerência textual, sequenciação das ideias, dentre outros). Essas são algumas das possibilidades de produção de texto que também podem ser encaminhadas na sala de aula para que o aluno exerça sua capacidade discursiva.

Análise Linguística/Semiótica

A Análise Linguística (AL) é compreendida, neste documento, como o momento de trabalho efetivo com a língua/linguagem, tendo como foco não apenas as questões gramaticais, mas as reflexões sobre as escolhas verbo-visuais na produção de um texto.

O Termo “Análise Linguística” foi introduzido no ensino da Língua Portuguesa por Geraldi (1981, 1984, 1997) e Franchi (1987), pautando-se na necessidade de dar outro encaminhamento para o ensino de língua/linguagem que, até então, era orientado por abordagens estruturais, de cunho gramatical normativo ou descritivo. Esse termo sustentou-se, inicialmente, na seguinte percepção:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: a coesão e a coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. [...] Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1984, p 74).

Essa compreensão sustenta-se na concepção de linguagem como forma de interação, o que pressupõe uma prática de produção textual para a interação. Dessa forma, a prática de AL possibilitaria, ao aluno, refletir sobre as suas escolhas linguísticas, gramaticais e semióticas em função do que, como, para quem e por que dizer. Para tal consideração, o autor aponta uma orientação para essa prática, sustentando-a no princípio de que se deve “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 1984, p. 63). Com essa orientação, Geraldi quer mostrar que o texto produzido pelo aluno é um lugar privilegiado para diagnosticar as dificuldades e acertos, pois é nele que o aluno-autor revela todas as suas (in)compreensões sobre a língua/linguagem. Dessa forma, o texto deve ser tomado como objeto de estudos e de reflexões sobre os problemas cometidos para se alcançar a correção necessária naquele contexto de uso da língua/linguagem. Dito de outro modo, as produções textuais podem ser usadas como ferramentas para identificar o nível de apropriação dos alunos referente à escrita e a outras formas de linguagem.

Essa compreensão da AL centrada no texto produzido pelo aluno foi ampliada, posteriormente, quando Geraldi (1997) a relacionou com a prática da leitura de textos. O autor assim afirma: “Criadas as condições para atividades efetivas em sala de aula, **quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos**, é no interior destas e a partir destas **que a análise linguística se dá**” (GERALDI, 1997, p. 189, grifos nossos). Ao considerar, neste documento, as orientações de Geraldi, parte-se do princípio de que para trabalhar com a prática de AL nas aulas de Língua Portuguesa/Alfabetização, deve-se trabalhá-la em duas situações: nas atividades de leitura e nas atividades de reescrita de texto.

Ao estender a prática de AL para as atividades de leitura, Geraldi (1997) amplia, também, o conceito desse procedimento, entendendo que sua abordagem não deve focar-se apenas em correções gramaticais dos textos produzidos pelos alunos, mas também precisa promover reflexões que permitam a eles compreender as escolhas que o autor de um texto

faz em função de seu projeto discursivo. Ao ler um texto, portanto, o leitor deve atentar-se para os recursos (gramaticais, lexicais, notacionais, gráficos, semióticos etc.) que, de alguma forma, contribuem na produção do(s) sentido(s) do texto. Ao agir assim, seja na leitura ou na produção de texto, o aluno estará ampliando as suas capacidades de uso da língua/linguagem. Como assevera Mendonça (2006), “O termo análise linguística surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205).

A prática de AL, segundo essa orientação, sustenta-se em três princípios básicos que podem organizar, metodologicamente, seu encaminhamento:

- Parte de situações concretas de uso da linguagem, configuradas em textos/enunciados;
- Provoca reflexões sobre esses usos, relacionando-os com o querer-dizer do autor, situado dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico e que organiza o seu projeto discursivo dentro de um gênero;
- Categoriza tais seleções lexicais, gramaticais, sintáticas, semânticas, semióticas entre outras, sustentando-as teoricamente.

Para melhor compreender o que significa cada uma dessas ações com a linguagem e sua relação com as atividades que podem ser desenvolvidas, discorre-se sobre cada uma a seguir:

Atividade linguística: refere-se àquelas atividades que são praticadas com a linguagem nos processos dialógicos, ou seja, o ato de produzir um texto/enunciado para a interação. Assim, entende-se que, quando há interação entre sujeitos, há atividades linguísticas, o que pressupõe a necessidade de o autor gerenciar esses recursos, bem como do leitor compreendê-los. Em outras palavras, atividade linguística é tudo que se faz com a linguagem. No caso da prática de AL, pode-se considerar o texto (o ponto de partida) como uma atividade linguística. Geraldi (1997), entende que se trata de uma atividade que se faz **com** a linguagem.

Atividade epilinguística: diz respeito às atividades nas quais os sujeitos tomam a linguagem como objeto de estudo e refletem sobre os recursos expressivos empregados em determinado contexto de uso. Trata-se de todo retorno ao texto (lido ou produzido) para refletir sobre determinado elemento linguístico e/ou não verbal utilizado, para perceber o(s) sentido(s) provocado(s). “Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividades epilinguísticas e, portanto, ‘análises linguísticas’ tão importantes como outras mais pontuais” (GERALDI, 1997, p. 190). Nessa perspectiva, o autor relaciona essa prática com a atividade que se faz **sobre** a linguagem.

Atividade metalinguística: são aquelas que refletem sobre a linguagem de forma consciente. Mais precisamente, a atividade metalinguística acontece quando se recorre a uma metalinguagem sistemática para se referir ao funcionamento da língua, seu léxico, suas estruturas morfossintáticas e etc., na perspectiva de classificar ou

categorizar determinado elemento, com base em uma teoria gramatical. Por isso, Geraldi (1997), define essa prática como uma atividade **da** linguagem.

Todavia, vale lembrar que, antes desse encaminhamento, é preciso trabalhar com a leitura do texto, decodificando-o, compreendendo-o e interpretando-o em sua relação com o gênero e com o contexto de produção. Somente após esse procedimento de leitura é que se deve avançar para as atividades de análise linguística/semiótica, as quais poderão, nesse caso, complementar a leitura/compreensão do texto.

Quando essas atividades são desenvolvidas, seja para ajudar a ler e a compreender o texto, seja para propiciar reflexões dos alunos sobre sua própria escrita, promove-se um estudo linguístico e semiótico do texto, na sua relação com o(s) sentido(s) pretendido(s) pelo autor. O ato de fazer uso da linguagem, seja por meio da oralidade, da escrita e de outras formas não verbais, exige escolhas e planejamento em função do que se quer dizer. Logo, ler um texto procurando compreender essas escolhas e/ou escrever um texto consciente dessas possibilidades de escolhas ampliam a capacidade linguístico-discursiva do aluno porque o situam com relação à função que a linguagem tem na promoção da interação.

Nesse caso, o trabalho com a AL deve ser constante na sala de aula desde a alfabetização e deve voltar-se tanto para os textos escritos, quanto para as produções orais e multimodais. Conforme determina a BNCC (BRASIL, 2017), essa prática envolve a análise e a avaliação consciente, durante o processo de leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das formas de composição, de acordo com o gênero discursivo no qual se inscreve e com o contexto em que estão inseridos, o que significa atentar-se para o conteúdo temático, a construção composicional e estilística do gênero, mais especificamente para:

Em textos orais e escritos: coesão, coerência, organização da progressão temática, escolhas do léxico, da variedade linguística, do emprego da pontuação, da estrutura sintática etc;

Em textos orais: elementos próprios da fala como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc., assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, movimento/postura corporal, gestualidade dentre outros;

Em textos multissemióticos: formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementariedade e interferência tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos na música, por exemplo.

Conforme destacado na BNCC, a AL de um texto envolve conhecimentos “grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos” (BRASIL, 2017, p. 81), que devem ser explorados devidamente para serem compreendidos em situações de leitura e de produção textual.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

Os conteúdos de Língua Portuguesa encontram-se divididos por Campos de atuação, sendo eles:

Campo da Vida Cotidiana: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional.

Campo da Vida Pública: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Campo Artístico-Literário: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Obs.: Antes de apresentar os campos separadamente são apresentados os conteúdos que fazem parte de todos os campos de atuação, portanto, são conteúdos que perpassam por vários gêneros discursivos.

1º ANO		
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM / EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ORALIDADE	Oralidade pública. Intercâmbio conversacional em sala de aula. / Clareza na exposição de ideias ¹ .	(EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais.
	Escuta atenta. / Escuta, compreensão e análise da fala do outro.	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa.
	Características da conversação espontânea. / Turnos de fala.	(EF15LP11) Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante as situações de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, facial, tom de voz, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto oral.
	Relato oral. / Registro formal e informal.	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber as diferenças entre os diversos usos da linguagem, adequando seu discurso de acordo com a situação (formal ou informal).

¹ Considera-se como conteúdo os itens elencados após a barra, caso não haja barra significa que todos os elementos apresentados são conteúdos.

LEITURA / ESCUA	Protocolos de leitura. / Disposição gráfica (aspectos estruturantes).	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, sendo essa uma regra específica do nosso sistema linguístico, a fim de organizar e unificar a escrita.
	Decodificação. / Fluência de leitura, compreensão de palavras.	(EF12LP01) Ler, com a mediação do professor, palavras novas com precisão na decodificação; no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, adquirindo progressivamente fluência na leitura de palavras e textos de diferentes gêneros discursivos, com gradativa identificação de elementos da intencionalidade e da situacionalidade.
	Formação de leitor; Produção de sentido ao texto lido; Finalidade do texto. / Compreensão e interpretação de texto.	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses, atribuindo sentido a sua leitura, para possibilitar a compreensão e a interpretação de diferentes gêneros discursivos.
	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação. / Gêneros discursivos: função social de produção e de circulação.	(EF15LP01) Identificar, com a mediação do professor, a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Estratégia de leitura. / Antecipação, inferência e verificação.	(EF15LP02) Estabelecer, com a mediação do professor, expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
	Estratégia de leitura. / Localizar informação explícita.	(EF15LP03) Localizar, com a mediação do professor, informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.
	Estratégia de leitura. / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico visuais.	(EF15LP04) Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário dentro do contexto.
	Compreensão em leitura. / Produção de sentido ao texto lido; Finalidade do texto; Interlocutores.	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a possibilitar o contato com esses diferentes gêneros discursivos e os recursos inerentes a eles

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Correspondência fonema-grafema.	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, com a mediação do professor, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas, para que se efetive a compreensão dessa relação.
	Construção do sistema alfabético. / Registro de palavras e textos copiados (alinhamento, segmentação e pontuação).	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação, como meio de aperfeiçoar gradativamente as formas de registro, por meio das produções coletivas e análise dos enunciados presentes no texto.
	Planejamento de texto.	(EF15LP05) Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera na qual circulará.
	Revisão de textos e reescrita de textos, observando: necessidades de correções aprimoramento, sequência lógica e ampliação das ideias.	(EF15LP06) Rer, revisar, reestruturar e reescrever o texto produzido, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, a fim de contribuir com a expansão e organização das ideias apresentadas pelos alunos.
	Edição de textos. Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos). / Reescrita de textos (manual ou digital).	(EF15LP07) Reestruturar a versão final do texto coletivo ou individual, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos.
	Utilização de tecnologia digital. / Edição e publicação de textos em suportes digitais.	(EF15LP08) Utilizar, com a mediação do professor, <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis, a fim de apropriar-se progressivamente desses recursos.
	Construção do sistema alfabético. / Convenções da escrita; Função do símbolo.	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, de forma a perceber semelhanças e diferenças, com a intervenção do professor.

ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. / Distinção entre notações léxicas (acento, til, cedilha, hífen).	(EF01LP04) Distinguir as letras de outros sinais gráficos, a fim de compreender o alfabeto e perceber sua funcionalidade na escrita.
	Construção do sistema alfabético. / Princípio alfabético: relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias.	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação, em alguns casos, dos sons da fala, para apropriação gradual do sistema da escrita, de modo a compreender a importância do sistema de escrita alfabética para a comunicação.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Orientação (alinhamento e segmentação).	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas, a fim de perceber essa característica de composição dos vocábulos e utilizá-las adequadamente nas reescritas coletivas, com a mediação do professor.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Relação grafema e fonema.	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação gráfica, como princípio básico para aquisição do código escrito.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Categorização funcional das letras: arbitrariedade do sistema de escrita.	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, visando à apropriação do sistema alfabético, como meio de comunicação e de representação de ideias.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Unidades fonológicas (consciência fonológica).	(EF01LP09) e (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais, a fim de compreender essa especificidade na formação de palavras.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras e de forma aleatória, a fim de, progressivamente, dominar o sistema de escrita alfabético.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto. / Categorização gráfica.	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, para identificar, gradativamente, diferentes formas de uso e traçado.
	Segmentação de palavras; Segmentação entre as palavras.	(EF01LP12) Reconhecer, com a mediação do professor, a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco e segmentar adequadamente as palavras em sílabas, a fim de empregar corretamente a segmentação em suas produções.
	Pontuação.	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como ponto final, interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação, percebendo, gradativamente, que esses sinais contribuem para a produção de sentido dos textos.
	Sinonímia e antonímia – Morfologia.	(EF01LP15) Associar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia), ampliando gradativamente seu conhecimento lexical.

CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: PARLENDA, RECAPO, ADIVINHA, QUADRINHAS, LISTA, LEGENDA, CALENDÁRIO		
ORALIDADE	Produção de texto oral. / Planejamento e produção de textos orais.	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, recados, parlenda, adivinhas, quadrinhas lista, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, a fim de ampliar a capacidade de produção desses gêneros orais.
	Produção de texto oral. / Ritmo, fluência e entonação (domínio constante e progressivo).	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas, de modo a adquirir progressiva fluência.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura. / Leitura e compreensão de textos do campo da vida cotidiana.	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor ou já com certa autonomia, Parlenda, Recado, Adivinha, Quadrinha, Lista dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade, para que progressivamente desenvolva a compreensão leitora desses gêneros.
	Leitura de imagens em narrativas visuais. / Linguagem verbal e não-verbal.	(EF15LP14) Atribuir, em cooperação com os colegas e com a mediação do professor, o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que gradativamente aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.
	Compreensão em leitura. / Sonorização das palavras, rima e aliteração.	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionar sua forma de organização à sua finalidade.

ESCRITA / PRODUÇÃO TEXTUAL	Escrita autônoma e compartilhada; Função social e cognitiva da escrita.	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto, a fim de, gradativamente, apropriar-se dos elementos constitutivos desses gêneros.
	Escrita autônoma e compartilhada. / Ideia de representação; Unidade textual.	(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, a fim de apropriar-se, gradativamente, da forma de organização desses textos.
	Escrita compartilhada: função social do gênero.	(EF12LP05) Planejar, produzir e reproduzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de, progressivamente, apropriar-se dos elementos constitutivos desses gêneros.
ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição do texto. / Adequação ao formato-estrutura do gênero; Adequação à necessidade de interação estabelecida (Quem? Para quem? O quê? Quando? Onde? - contexto de produção).	(EF01LP20) Identificar e reproduzir, coletivamente e com a mediação do professor, em listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, como meio de apropriar-se progressivamente da estrutura desses gêneros.
	Forma de composição do texto; Adequação a estrutura composicional e ao estilo do gênero. / Rimas, aliteração e assonância.	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, com a mediação do professor, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido, de modo a reconhecer, progressivamente, o estilo do gênero.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: LOGOTIPOS, LOGOMARCAS, RÓTULOS, SLOGAN PUBLICITÁRIO.		
ORALIDADE	Produção de texto oral. / Estrutura do texto oral.	(EF12LP13) Planejar, paulatinamente, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, a fim de ampliar o repertório de produção de texto oral.

LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura / Compreensão dos gêneros discursivos no campo jornalístico.	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias (o que, quem, quando, por que, como e onde), álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a possibilitar o contato com esses diferentes textos e os recursos inerentes a eles.
	Compreensão em leitura / Compreensão do tema da finalidade e dos interlocutores em texto no campo publicitários.	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a possibilitar o contato com esses diferentes textos e os recursos inerentes a eles.
	Compreensão em leitura / Compreensão do tema da finalidade e dos interlocutores no texto do campo da atuação cidadã.	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a possibilitar o contato com esses diferentes gêneros discursivos e os recursos inerentes a eles.
PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Escrita compartilhada: Unidade textual; Adequação ao tema; Adequação à esfera de circulação	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a apropriar-se desses gêneros discursivos.
	Escrita compartilhada: manutenção da temática e do assunto do texto/ produção do texto de diferentes gêneros do campo jornalísticos.	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, a escrita de fotolegendas em notícias, manchetes e lides (o que, quem, quando, por que, como e onde) em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a desenvolver a prática da escrita desses diferentes gêneros discursivos.
	Escrita compartilhada; Estrutura textual, composição e estilo de cada gênero discursivo/ Produção de textos de diferentes gêneros publicitários.	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, de forma a desenvolver a prática da escrita desses diferentes gêneros.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição do texto / Estrutura e composição de gêneros da esfera jornalística.	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, com a mediação do professor, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais, a fim de permitir o contato com as diferentes formas de composição do texto.
	Forma de composição do texto / Estrutura e composição do gênero slogan publicitário.	(EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários, em parceria com os colegas e com a mediação do professor, para que progressivamente aproprie-se da forma de composição/estrutura desses gêneros destinados ao público infantil.
	Forma de composição do texto / estrutura composicional dos gêneros anúncios publicitários e campanhas de conscientização.	(EF12LP16) Identificar e reproduzir, com a mediação do professor e em parceria com os colegas, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens, para apropriar-se, gradativamente, da forma de organização desses textos.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: GRÁFICOS		
ORALIDADE	Planejamento de texto oral; Exposição oral.	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, levando em consideração a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura: compreensão de textos de diferentes gêneros do campo investigativo.	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Produção de texto.	(EF01LP22) Planejar e produzir, coletivamente em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, de forma a apropriar-se dos gêneros discursivos e sua relação com os meios em que são veiculados.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição dos textos. / Construção composicional de gêneros discursivos próprios do cotidiano escolar.	(EF01LP24) Reconhecer, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais, a fim de apropriar-se gradativamente da estrutura desses gêneros.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
GÊNEROS DISCURSIVOS: HISTÓRIAS INFANTIS, CANTIGA		
ORALIDADE	Contagem de histórias. / Marcas linguísticas; Elementos coesivos	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar, progressivamente, os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).
LEITURA / ESCUTA	Apreciação estética-estilo; Ritmo, fluência e entonação. / Apreciação estética de poemas e textos diversificados.	(EF12LP18) Conhecer e apreciar, com a mediação do professor, poemas e outros textos diversificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição, a fim de identificar as características próprias destes gêneros.
	Formação do leitor literário. / Reconhecimento de textos literários, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	(EF15LP15) Reconhecer, com a mediação do professor, que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação como leitor literário, bem como permitir o contato com diferentes culturas.
	Leitura e compreensão de textos pertencentes a tipologia narrativa, adequados para o ano escolar.	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora, cognitiva e a análise textual.
	Estilo; Formas de representação de textos poéticos visuais e concretos.	(EF15LP17) Apreciar, com a mediação do professor, poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais, a fim de compreender, gradativamente, as formas de representação desses textos.
PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Escrita autônoma e compartilhada; Aspectos da narrativa: personagens; enredo; tempo e espaço. / Produção coletiva de textos de tipologia narrativa.	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço), a fim de apropriar-se gradativamente da produção escrita de narrativas.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Identificação e reconhecimento de rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões, comparações.	(EF12LP19) Perceber e compreender, com colaboração dos colegas, e com a mediação do professor, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações, de modo a ser capaz de identificar as diferentes formas de composição dos textos poéticos.
	Formas de composição de narrativas; Aspectos da narrativa: personagens; Enredo; Tempo e espaço. / Identificação dos elementos da narrativa.	(EF01LP26) Identificar, com a mediação do professor, elementos de uma narrativa lida, ouvida ou assistida, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço, de modo a compreender a relação entre esses elementos.

2º ANO

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM / EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ORALIDADE	Oralidade pública - intercâmbio conversacional em sala de aula. / Clareza na exposição de ideias.	(EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais.
	Escuta atenta. / Escuta, compreensão e análise da fala do outro.	(EF15LP10) Escutar, com atenção (antes de emitir opiniões), falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa.
	Características da conversação espontânea. / Turnos de fala.	(EF15LP11) Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante as situações de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.	(EF15LP12) Atribuir, com a mediação do professor, significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, facial, tom de voz, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto oral.
	Relato oral. / Registro formal e informal.	(EF15LP13) Identificar, gradativamente, finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber as diferenças entre os diversos usos da linguagem, adequando seu discurso de acordo com a situação (formal ou informal).

LEITURA / ESCUta	Decodificação. Fluência de leitura.	(EF12LP01) Ler, com a mediação do professor, palavras novas com precisão na decodificação; no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, adquirindo domínio constante e progressivo fluência na leitura, de palavras e textos de diferentes gêneros discursivos, com gradativa identificação de elementos da intencionalidade e da situacionalidade.
	Formação de leitor; Produção de sentido ao texto lido; Finalidade do texto. / Compreensão e interpretação de texto.	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses, atribuindo sentido a sua leitura, para possibilitar a compreensão e a interpretação de diferentes gêneros discursivos.
	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação. / Gêneros discursivos: função social, contexto de produção e de circulação.	(EF15LP01) Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulem em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor.
	Estratégia de leitura. / Antecipação, inferência e verificação.	(EF15LP02) Estabelecer, com a mediação do professor, expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
	Estratégia de leitura. / Localização de informações explícitas.	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.
	Estratégia de leitura. / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico visuais.	(EF15LP04) Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto.
	Compreensão em leitura. / Produção de sentido ao texto lido; Finalidade do texto; Interlocutores.	(EF12P10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a possibilitar o contato com esses diferentes gêneros discursivos e os recursos inerentes a eles.

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Construção do sistema alfabético. / Convenções da escrita; Segmentação.	(EF02LP01) Utilizar, com a mediação do professor, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo a apropriar-se, gradativamente, das convenções de uso da linguagem escrita.
	Construção do sistema alfabético. / Registro de palavras e textos copiados (alinhamento, segmentação e pontuação).	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação, como meio de aperfeiçoar gradativamente as formas de registro, por meio das produções coletivas e análise dos enunciados presentes no texto.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. / Relação grafema x fonema: Princípio acrofônico.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto, a fim de dominar as convenções da escrita.
	Planejamento de texto.	(EF15LP05) Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera na qual circulará.
	Revisão e reescrita de textos, observando: necessidades de correções, aprimoramentos, sequência lógica e ampliação das ideias.	(EF15LP06) Rer, revisar, reestruturar e reescrever, coletiva e individualmente, o texto produzido, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia, pontuação, paragrafação e coerência, a fim de contribuir com a expansão e organização das ideias apresentadas pelos alunos.
	Edição de textos. Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos. / Reescrita de textos (manual ou digital).	(EF15LP07) Reestruturar a versão final do texto coletivo ou individual, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos.
	Utilização de tecnologia digital. / Edição e publicação de textos em suportes digitais.	(EF15LP08) Utilizar, com a mediação do professor, software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis, a fim de apropriar-se progressivamente desses recursos.

ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto; Acentuação.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva, mantendo a acentuação das palavras, para que apresente domínio da categorização gráfica.
	Segmentação de palavras.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos, a fim de superar a hiposegmentação ou a hipersegmentação de palavras em suas produções.
	Pontuação	(EF02LP09) Identificar e usar, com a mediação do professor, adequadamente, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, além de outros sinais de pontuação, a fim de compreender, gradativamente, o efeito de sentido que eles conferem as frases e ao texto, bem como faça tentativas de uso em suas produções.
	Sinonímia e antonímia; Morfologia : prefixo in-im	(EF02LP10) Identificar, com a mediação do professor, sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-, para que gradativamente amplie o campo lexical.
	Morfologia. / Grau do substantivo.	(EF02LP11) Usar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho, a partir dos gêneros abordados em sala de aula, a fim de perceber os efeitos de sentidos provocados pelos seus usos nos enunciados.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Ortografia; Consciência fonológica: unidades fonológicas ou segmentos sonoros.	(EF02LP02) Segmentar, com a mediação do professor e progressivamente com autonomia, palavras em sílabas, remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras, a fim de compreender que este é um dos princípios para formação de novas palavras.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Relação grafema x fonema; Relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias.	(EF02LP03) Ler e escrever, com a mediação do professor, palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; j e g; s e z e e o, em posição átona em final de palavra), apropriando-se progressivamente da ortografia.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Convenções da língua: Sílabas canônicas e complexas.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, de modo que, gradativamente, apresente domínio das sílabas canônicas e não canônicas.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Sons nasais.	(EF02LP05) Ler e escrever, com a mediação do professor, corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n), a fim de compreender, gradativamente, o uso de cada nasalizador.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. / Relação grafema x fonema: Princípio acrofônico.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto, a fim de dominar as convenções da escrita.

CAMPO DA VIDA COTIDIANA

GÊNEROS DISCURSIVOS: CONVITE, BILHETE, PARLENDIA, TRAVA LÍNGUA, ADIVINHA, RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, RECEITA CULINÁRIA.

ORALIDADE	Produção de texto oral. / Planejamento e produção de textos orais.	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, convite, bilhete, parlenda, trava língua, adivinha, relatos de experiências vividas, receita culinária, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, a fim de ampliar a capacidade de produção dos gêneros orais.
	Produção de texto oral. / Articulação correta das palavras.	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia, a fim de perceber a sonoridade presente nesses textos, criando novas estruturas sonoras e fazendo uso de rimas.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura de textos do campo da vida cotidiana.	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor ou já com certa autonomia, convite, bilhete, parlenda, trava língua, adivinha, relatos de experiências vividas, receita culinária dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade, para que progressivamente relacione que os elementos inerentes a cada gênero auxiliam na compreensão leitora.
	Leitura de imagens em narrativas visuais. / Linguagem verbal e não-verbal.	(EF15LP14) Produzir e analisar, em cooperação com os colegas e com a mediação do professor, o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que gradativamente aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.
	Compreensão em leitura. / Identificação do tema-assunto do texto.	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia, convite, bilhete, parlenda, trava língua, adivinha, relatos de experiências vividas, receita culinária, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, bem como relacionar sua forma de organização a sua finalidade, de modo a compreender com certa autonomia o conteúdo presente nesses gêneros discursivos.

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Escrita compartilhada: função social do gênero.	(EF12LP05) Planejar, produzir e reproduzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de, progressivamente, apropriar-se dos elementos constitutivos desses gêneros.
	Escrita autônoma e compartilhada. / Adequação a esfera de circulação.	(EF02LP13) Planejar e produzir, coletiva e individualmente, convite, bilhete, parlenda, trava língua, adivinha, relatos de experiências vividas, receita culinária, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, a fim de demonstrar progressivo conhecimento na produção desses gêneros.
	Escrita autônoma e compartilhada; Adequação ao suporte físico de circulação, ao interlocutor e a situação comunicativa.	(EF02LP14) Planejar e produzir, em cooperação com os colegas e com a mediação do professor, pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais e cotidianas, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de modo a demonstrar gradativa autonomia na produção desses gêneros.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição do texto. / Adequação a estrutura composicional do gênero; Rimas, aliteração e assonância.	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, com a mediação do professor, em, convite, bilhete, parlenda, trava língua, adivinha, relatos de experiências vividas, receita culinária rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido, de modo a reconhecer, progressivamente, o estilo do gênero.
	Forma de composição do texto. / Estrutura textual (composição e estilo do gênero).	(EF02LP16) Reconhecer e reproduzir, com a mediação do professor, convite, bilhete, parlenda, trava língua, adivinha, relatos de experiências vividas, receita culinária, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, de modo a apreender gradativamente a estrutura, a composição e o estilo de cada um desses gêneros.
	Forma de composição do texto. / Coesão sequencial.	(EF02LP17) Identificar e reproduzir, com a mediação do professor, convite, bilhete, parlenda, trava língua, adivinha, relatos de experiências vividas, receita culinária, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário, a fim de manter a progressão do texto, por meio do emprego da coesão sequencial.

CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: DOCUMENTOS PESSOAIS (REGISTRO DE NASCIMENTO), SLOGANS, CARTAZ		
ORALIDADE	Produção de texto oral. / Estrutura do texto oral.	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, a fim de ampliar o repertório de produção de texto oral.
	Produção de texto oral. / Clareza na exposição de ideias.	(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, para que produza textos para serem oralizados.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura. / Compreensão de gêneros discursivos do campo jornalístico.	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias (o que, quem, quando, por que, como e onde), álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a possibilitar o contato com esses diferentes textos e os recursos inerentes a eles.
	Compreensão em leitura. / Compreensão do tema, da finalidade e dos interlocutores em texto do campo publicitário.	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a possibilitar o contato com esses diferentes textos e os recursos inerentes a eles.
	Compreensão em leitura. / Atribuição de sentido ao texto lido; Finalidade do texto; Interlocutores função social.	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a possibilitar o contato com esses diferentes gêneros discursivos e os recursos inerentes a eles.

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Escrita compartilhada; Manutenção da temática e do assunto do texto. / Produção de textos de diferentes gêneros do campo jornalístico.	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, a escrita de fotolegendas em notícias, manchetes e lides (o que, quem, quando, por que, como e onde) em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a desenvolver a prática da escrita desses diferentes gêneros discursivos.
	Escrita compartilhada; Estrutura textual, composição e estilo de cada gênero discursivo. / Produção de textos de diferentes gêneros do campo publicitário.	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, de forma a desenvolver a prática da escrita desses diferentes gêneros.
	Escrita compartilhada; Adequação ao suporte físico de circulação. / Planejamento e produção de textos de diferentes gêneros da esfera cotidiana.	(EF02LP18) Planejar e produzir, com a mediação do professor, cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, layout, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de planejar e produzir gêneros de divulgação de eventos.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição do texto. / Estrutura e composição de gêneros da esfera jornalística.	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, com a mediação do professor, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais, a fim de permitir o contato com as diferentes formas de composição do texto.
	Forma de composição do texto. / Estrutura e composição do gênero slogan publicitário.	(EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários, em parceria com os colegas e com a mediação do professor, para que progressivamente aproprie-se da forma de composição/estrutura desses gêneros destinados ao público infantil.
	Forma de composição do texto. / Estrutura composicional dos gêneros anúncios publicitários e campanhas de conscientização.	(EF12LP16) Identificar e reproduzir, com a mediação do professor e em parceria com os colegas, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens, para apropriar-se, gradativamente, da forma de organização desses textos.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

GÊNEROS DISCURSIVOS: GRÁFICO, TABELA

ORALIDADE	Planejamento de texto oral. / Produção de textos orais, atendendo a finalidade de comunicação.	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto, para que produza e planeje textos orais com progressiva autonomia.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura; Identificação do tema do texto. / Leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros do campo investigativo.	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Imagens analíticas em textos.	(EF02LP20) Reconhecer, com a mediação do professor, a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações), para que, progressivamente, reconheça a função das atividades de pesquisa.
	Pesquisa.	(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais e impressos de pesquisa, conhecendo suas possibilidades, a fim de, gradativamente, aprimorar a capacidade de pesquisa.
PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Produção de texto. / Planejamento e produção de texto escrito.	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	Escrita autônoma. / Adequação ao tema. Unidade temática.	(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado, a fim de manter a adequação ao tema e produzir com gradativa autonomia.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição dos textos. / Adequação do texto às normas de escrita; Composição e estilo de cada gênero.	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, com a mediação do professor, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais, de modo a apropriar-se progressivamente da composição e estilo desses gêneros discursivos, bem como ampliar gradativamente seu vocabulário.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
GÊNEROS DISCURSIVOS: POEMAS INFANTIS, HISTÓRIAS INFANTIS, TIRINHAS		
ORALIDADE	Contagem de histórias; Marcas linguísticas; Elementos coesivos. / Contação de história.	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar, progressivamente, os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).
LEITURA / ESCUTA	Apreciação estética-estilo. / Apreciação estética de poemas e textos versificados.	(EF12LP18) Conhecer e apreciar, com a mediação do professor, poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição, a fim de identificar as características próprias destes gêneros.
	Formação do leitor literário. / Reconhecimentos de textos literários, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação e aprimoramento como leitor literário, bem como permitir o contato com diferentes culturas.
	Leitura colaborativa e autônoma; Atribuição de sentido ao texto lido; Finalidade e função social. / Leitura e compreensão de textos pertencentes à tipologia narrativa, adequados para o ano escolar.	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor e, gradativamente, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.), de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora, cognitiva e a análise textual.
	Apreciação estética. / Estilo; Formas de representação de textos poéticos visuais e concretos.	(EF15LP17) Apreciar, com a mediação do professor, poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais, a fim de compreender, gradativamente, as formas de representação desses textos.
	Formação do leitor literário. / Leitura de textos multissemióticos.	(EF15LP18) Relacionar, com a mediação do professor, texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.
	Formação do leitor literário	(EF02LP26) Ler e compreender, progressivamente, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, a fim de desenvolver o gosto e o hábito pela leitura.

PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Escrita autônoma e compartilhada. / Concordância verbal e nominal	(EF02LP27) Reescrever, coletiva ou individualmente, textos narrativos literários lidos pelo professor e pelo próprio aluno, de modo a promover progressivo domínio da escrita.
ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Formas de composição de textos poéticos; Disposição gráfica (aspectos estruturantes). / Identificação e reconhecimento de rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações.	(EF12LP19) Reconhecer, com a colaboração dos colegas e com a mediação do professor, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações, de modo a ser capaz de perceber as formas de composição dos textos poéticos.
	Formas de composição de narrativas. / Elementos da narrativa: Situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho.	(EF02LP28) Reconhecer, com a mediação do professor, o conflito gerador de uma narrativa ficcional e suas possibilidades de resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes, relacionando com o tempo e a sequência de fatos ocorridos, de modo a demonstrar progressivo domínio dos elementos que compõem a narrativa.
	Formas de composição de textos poéticos visuais. / Disposição gráfica (aspectos estruturantes em textos poéticos).	(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais, para que gradativamente possa apropriar-se da composição dos textos poéticos.

3º ANO

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM / EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ORALIDADE	Oralidade pública-Intercâmbio conversacional em sala de aula. / Clareza na exposição de ideias.	(EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais.
	Escuta atenta. / Escuta, compreensão e análise da fala do outro.	(EF15LP10) Escutar, com atenção (antes de emitir opiniões), falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa.
	Características da conversação espontânea. / Turnos de fala.	(EF15LP11) Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a as situações de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.	(EF15LP12) Atribuir, com a mediação do professor, significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, facial, tom de voz, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto oral.
	Relato oral. / Registro formal e informal.	(EF15LP13) Identificar, gradativamente, finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber as diferenças entre os diversos usos da linguagem, adequando seu discurso de acordo com a situação (formal ou informal).
	Forma de composição de gêneros orais. / Identificação e interpretação de gêneros próprios do discurso oral.	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.), a fim de adequar o discurso de acordo com o interlocutor e a com a situação comunicativa.
	Variação linguística. / Reconhecimento das diferentes variedades linguísticas.	(EF35LP11) Reconhecer diferentes variedades linguísticas em canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas (que se modificam principalmente por fatores históricos e culturais), identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos, a fim de promover convívio respeitoso com a diversidade linguística.

LEITURA / ESCUITA	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos. / Contexto de produção e de circulação.	(EF15LP01) Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor.
	Estratégia de leitura. / Antecipação, inferência e verificação.	(EF15LP02) Estabelecer, com a mediação do professor, expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
	Estratégia de leitura. / Localização de informação explícita.	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.
	Estratégia de leitura. / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico visuais.	(EF15LP04) Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto.
	Decodificação. / Fluência de leitura; Ritmo e entonação.	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com gradativa autonomia, ritmo e entonação, fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado, de modo a aperfeiçoar a proficiência leitora.
	Formação de leitor. / Apresentação da opinião a respeito do livro ou texto lido.	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca, de propriedade do aluno e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura, de modo que consiga estabelecer critérios para escolha de um livro e para seleção do gênero, a partir da mediação do professor.
	Compreensão: ideia principal e secundárias. / Apreensão do sentido global do texto.	(EF35LP03) Identificar, com a mediação do professor e em parceria com os colegas, a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de realizar inferências, de localização e de seleção de informações relevantes.
	Estratégia de leitura. / Inferência-leitura de implícitos.	(EF35LP04) Inferir informações implícitas, com a mediação do professor, nos textos lidos, para que gradativamente atribua significados que o extrapolem.
	Estratégia de leitura. / Inferências do sentido de uma palavra ou expressão em textos.	(EF35LP05) Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos significativos fazendo o uso de conhecimentos prévios.
	Estratégia de leitura. / Elementos coesivos; Ampliação vocabular.	(EF35LP06) Recuperar, com a mediação do professor, relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de gradativamente utilizar e reconhecer os elementos coesivos.

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Planejamento de texto.	(EF15LP05) Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera na qual circulará.
	Revisão e reescrita de textos, observando: necessidades de correções, aprimoramentos, sequência lógica e ampliação das ideias.	(EF15LP06) Rer, revisar, reestruturar e reescrever, coletiva e individualmente, o texto produzido, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia, pontuação, paragrafação e coerência, a fim de contribuir com a expansão e organização das ideias apresentadas pelos alunos.
	Edição de textos. Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos. / Reescrita de textos (manual ou digital).	(EF15LP07) Reestruturar a versão final do texto coletivo ou individual, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos.
	Utilização de tecnologia digital. / Edição e publicação de textos em suportes digitais.	(EF15LP08) Utilizar, com a mediação do professor, software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis, a fim de apropriar-se progressivamente desses recursos.
	Construção do sistema alfabético. / Convenções da escrita; Ortografia; Pontuação; Concordância verbal e nominal.	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso, com gradativo domínio das convenções da escrita.
	Construção do sistema alfabético/ Relações anafóricas na referência e construção da coesão.	(EF35LP08) Utilizar, progressivamente com a mediação do professor, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação, finalidade), com nível suficiente de informatividade, a fim de manter a coerência em suas produções textuais, evitando redundâncias.
	Organização textual: progressão temática e paragrafação.	(EF35LP09) Organizar, com a mediação do professor, o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo, para que progressivamente utilize a estrutura composicional adequada ao gênero.

ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias.	(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/ qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n), a fim de demonstrar progressivo domínio da construção do sistema alfabético.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Relação grafema x fonema: sílabas canônicas e não canônicas.	(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, para que apresente domínio das sílabas canônicas e não canônicas.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Dígrafos.	(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch, a fim de apropriar-se das convenções da escrita.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto: categorização gráfica. / Acentuação; monossílabos tônicos. Palavras oxítonas.	(EF03LP04) Usar, com a mediação do professor, acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s, para que gradativamente empregue de forma correta a acentuação gráfica e as regras ortográficas.
	Segmentação de palavras. / Classificação de palavras por número de sílabas: monossílabas, dissílabas e trissílabas e polissílabas.	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, a fim de classificá-las em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
	Construção do sistema alfabético. / Classificação das palavras quanto a posição da sílaba tônica.	(EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, para que esse conhecimento contribua com a apropriação da acentuação gráfica.
	Pontuação	(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão, a fim de perceber os efeitos de sentido provocados pelo uso da pontuação.
	Morfologia. / substantivos; verbos de ação.	(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação, para que, de forma progressiva, aplique esse conhecimento gramatical em suas produções
	Morfossintaxe. / uso do adjetivo.	(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos, a fim de, gradativamente, fazer uso deles em suas produções, com o intuito de caracterizar o substantivo.
	Morfologia. / uso dos prefixos e sufixos na formação de palavras.	(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras, a fim de identificar que algumas palavras são derivadas de outras e assim inferir o significado delas.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Relações arbitrárias e uso do dicionário.	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário físico e/ou digital para esclarecer sobre a escrita, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema, de modo a compreender a forma de organização dos vocábulos no dicionário.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia, ampliação vocabular.	(EF35LP13) Memorizar a grafia correta de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema, a fim de, gradativamente, apropriar-se do sistema alfabético e das convenções ortográficas, de acordo com a norma-padrão.
	Morfologia: coesão. / Identificação e uso nas produções textuais do recurso coesivo anafórico.	(EF35LP14) Identificar, com a mediação do professor, em textos e usar, gradativamente, na produção textual, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico e progressivamente ampliar seu uso nas produções, a fim de evitar repetição de palavras na produção.

CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
GÊNEROS: REGRAS DE JOGO, DIÁRIO, RECEITA CULINÁRIA		
ORALIDADE	Produção de texto oral. / Sequência na exposição de ideias; Clareza (Produção oral de receitas).	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital a programa de culinária infantil e, a partir dele planejar, com mediação do professor, e produzir receitas em áudio ou vídeo, de a apresentar sequência e clareza na exposição de ideias.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura; Tema e assunto do texto.	(EF03LP11) Ler e compreender, com progressiva autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de apresentar independência na leitura e na compreensão dos textos injuntivos.
	Compreensão em leitura. / Leitura e compreensão de diários.	(EF03LP12) Ler e compreender, com progressiva autonomia, diários, com expressão de sentimentos e opiniões, de acordo com as convenções do gênero diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de modo a apropriar-se das características inerentes a esse gênero.
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Escrita colaborativa. / Produção de textos pertencentes a tipologia injuntiva: verbos imperativos, indicação do passo a passo.	(EF03LP14) Planejar e produzir, com a mediação do professor, textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de planejar e produzir com autonomia textos instrucionais.
	Escrita colaborativa; Adequação do discurso ao gênero. / Planejamento e produção de diários.	(EF03LP13) Planejar e produzir, com a mediação do professor, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de adequar o discurso às especificidades do gênero.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição do texto. / Estrutura composicional de textos injuntivos e instrucionais.	(EF03LP16) Identificar e reproduzir, com a mediação do professor, em textos injuntivos instrucionais (regras de jogo), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos), a fim de manter a diagramação específica dos textos desses gêneros (instruções de execução – “modo de fazer”), de modo a compreender, gradativamente, as especificidades desses gêneros e fazer uso deles em situações cotidianas.
	Forma de composição do texto. / Estrutura composicional de gêneros epistolares.	(EF03LP17) Identificar e produzir, com mediação do professor, diários, a formatação própria deste texto (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desse gênero, a fim de adequar, progressivamente, o discurso à composição do gênero.

CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: PROPAGANDA, RG, CLASSIFICADOS		
ORALIDADE	Planejamento e produção de texto oral. / Produção oral de textos pertencentes ao Campo da Vida Pública.	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos textos, apropriando-se das características pertinentes ao gênero notícia.
	Compreensão em leitura: especificidade do gênero, composição, estrutura e estilo. / Leitura e compreensão de cartas pertencentes ao campo jornalístico.	(EF03LP18) Ler e compreender, com a mediação do professor e progressivamente com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de apropriar-se, com a mediação do professor e a parceria dos colegas, das especificidades de composição, estrutura e estilo desses gêneros.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura. / Linguagem verbal e não verbal; Intencionalidade e ideologia.	(EF03LP19) Identificar e discutir, com a mediação do professor, o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento, a fim de reconhecer progressivamente a intencionalidade e a ideologia presentes nesses textos publicitários.
	Escrita colaborativa. / Princípios da textualidade; Intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e situacionalidade em gêneros da esfera político-cidadã.	(EF03LP20) Produzir coletiva e individualmente, com a mediação do professor, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de desenvolver a capacidade de argumentação, mantendo as especificidades desses gêneros e posicionando-se frente aos problemas vivenciados em seu entorno social.
	Escrita colaborativa. / Produção de textos de campanhas conscientização e/ou anúncios publicitários.	(EF03LP21) Produzir, com a mediação do professor e/ou coletivamente, anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).
	Escrita colaborativa. / Consistência argumentativa.	(EF35LP15) Opinar e defender, em parceria com os colegas e com a mediação do professor, ponto de vista, sobre tema polêmico, relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando gradativamente registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de manter a consistência argumentativa.
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA		

ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição dos textos. / Análise do uso dos adjetivos em gêneros da esfera jornalística.	(EF03LP23) Analisar, coletivamente, o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas, de modo a compreender o uso dos adjetivos presentes nos textos da esfera jornalística e gradativamente empregá-los em suas produções.
	Forma de composição dos textos. / Adequação da estrutura da linguagem argumentativa.	(EF35LP16) Identificar e produzir, em parceria com os colegas e mediação do professor, em classificados e propagandas, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive, em suas versões orais, de modo a identificar as especificidades da linguagem, requerida nesses gêneros.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
GENÊROS DISCURSIVOS: GRÁFICO; TABELA		
ORALIDADE	Escuta de textos orais.	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, a fim de compreender e respeitar os turnos de fala e a opinião dos demais colegas, além de ampliar conhecimentos.
	Compreensão de textos orais. / Análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro.	(EF35LP19) Recuperar e socializar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras, de modo a reconhecer as intenções presentes nos discursos.
	Planejamento de texto oral Exposição oral. / Exposição de trabalhos ou pesquisas escolares, argumentação.	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula e em outros espaços escolares, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala, de modo a adequar progressivamente a linguagem à situação comunicativa, sob a mediação do professor.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura. / Compreensão de relatos de pesquisa.	(EF03LP24) Ler, ouvir e compreender, com a mediação do professor, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de perceber semelhanças e diferenças entre os temas abordados pelos diferentes gêneros.
	Pesquisa. / Síntese reflexiva de leituras.	(EF35LP17) Pesquisar e selecionar, com a mediação do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais, a fim de compor, em parceria com o professor e com os colegas, sínteses reflexivas.
PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Produção de textos: utilizando recursos verbais e não-verbais. / Planejamento e produção de textos que expressem o resultado de pesquisas realizadas.	(EF03LP25) Planejar e produzir, com a mediação do professor e progressiva autonomia, textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de perceber que o texto precisa ser primeiramente planejado para depois ser escrito.

ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição dos textos; Adequação do texto às normas de escrita. / Reprodução de tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados de pesquisa, obedecendo a forma de composição de cada gênero.	(EF03LP26) Identificar e reproduzir, com a mediação do professor e gradativa autonomia, relatórios de observação e pesquisa, com a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais, a fim de compreender as formas de composição dos textos e apropriar-se da norma-padrão da escrita.
CAMPO DE ATUAÇÃO – ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
GENÊROS: LENDAS, HISTÓRIA INFANTIL, PROVÉRBIOS, ANEDOTA, HISTÓRIA EM QUADRINHOS, TIRAS, LETRA DE MÚSICA		
ORALIDADE	Contagem de histórias; Marcas linguísticas, emprego dos elementos coesivos. / Contação de histórias.	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).
	Declamação. / Ritmo e entonação; Postura e articulação correta das palavras.	(EF35LP28) Declamar, com progressiva autonomia, poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas, de modo a empregar a articulação correta das palavras e utilizar a postura adequada para cada situação de declamação, bem como o recurso gestual.
	Performances orais; Estrutura dos gêneros orais. / Rima, ritmo e melodia.	(EF03LP27) Recitar, individual e coletivamente, cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas, de modo a obedecer ao ritmo e à melodia e as tradições culturais e regionais.

LEITURA / ESCUTA	Formação do leitor literário. / Texto narrativo: compreensão da estrutura do discurso direto.	(EF35LP22) Perceber, a princípio com a mediação do professor e progressivamente com autonomia, diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto, a fim de reconhecer a estrutura do discurso direto.
	Formação do leitor literário. / Leitura semiótica.	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.
	Leitura colaborativa e autônoma: compreensão de textos pertencentes a tipologia narrativa, adequados para o ano escolar.	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor e, gradativamente, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como: lendas, de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora, cognitiva e a análise textual.
	Textos dramáticos. / Especificidades composição e estilo.	(EF35LP24) Identificar, a princípio com a mediação do professor e progressivamente com autonomia as funções do texto dramático (escrito para ser encenado - teatro) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena para que aprecie e compreenda leituras e apresentações de textos dramáticos.
	Formação do leitor literário. / Leitura e compreensão de textos literários.	(EF35LP21) Ler e gradativamente compreender, com progressiva autonomia, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores, para desenvolver o gosto literário.
	Apreciação estética. / Estilo; Formas de representação de textos poéticos, visuais e concretos.	(EF15LP17) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido, a fim de identificar as características desses gêneros discursivos.
	Formação do leitor literário./ Reconhecimento de textos literários, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade de modo a contribuir para sua formação e aprimoramento como leitor literário, bem como permitir o contato com diferentes culturas.
	Apreciação estética. / Estilo; Especificidades, características dos gêneros discursivos.	(EF35LP23) Apreciar letras de músicas, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido, a fim de identificar as características desse gênero discursivo.

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Escrita autônoma e compartilhada. / Uso do discurso direto em narrativas ficcionais.	(EF35LP26) Ler e compreender, com a mediação do professor e progressivamente com autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, a fim de observar gradativamente os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
	Escrita autônoma e compartilhada. / Marcadores temporais e espaciais - advérbios de tempo e lugar. Autoria da escrita (produz com e para o outro).	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens, a fim de compreender os elementos característicos da narrativa.
	Escrita autônoma; Rimas; Linguagem poética. / Leitura e compreensão de textos em versos.	(EF35LP27) Ler e compreender, com e sem mediação do professor, textos em versos, para que possa explorar rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros, de modo a apropriar-se gradativamente da linguagem poética.
ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Discurso direto e indireto.	(EF35LP30) Identificar, diferenciando-os com mediação do professor discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso, a fim de empregar progressivamente, o discurso direto e indireto.
	Forma de composição de textos poéticos. / Emprego de recursos rítmicos e sonoros e metáforas em textos poéticos.	(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, alguns efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas, a fim de aplicar, progressivamente, esses recursos na leitura e na escrita de textos versificados.
	Formas de composição de narrativas. / Discurso em primeira e terceira pessoa. Identificação em texto narrativo: cenário, personagem central, conflito gerador, resolução.	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas, com a mediação do professor, a fim de gradativamente compreender as formas de composição de narrativas.

4º ANO

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM / EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ORALIDADE	Oralidade pública - Intercâmbio conversacional em sala de aula. / Clareza na exposição de ideias.	(EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais.
	Escuta atenta. / Escuta, compreensão e análise da fala do outro.	(EF15LP10) Escutar, com atenção (antes de emitir opiniões), falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa.
	Características da conversação espontânea. / Turnos de fala.	(EF15LP11) Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante as situações de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.	(EF15LP12) Atribuir, com a mediação do professor, significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, facial, tom de voz, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto oral.
	Relato oral. / Registro formal e informal.	(EF15LP13) Identificar, gradativamente, finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber as diferenças entre os diversos usos da linguagem, adequando seu discurso de acordo com a situação (formal ou informal).
	Forma de composição de gêneros orais. / Identificação e interpretação de gêneros próprios do discurso oral.	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.), a fim de adequar o discurso de acordo com o interlocutor e a com a situação comunicativa.
	Variação linguística. / Reconhecimento das diferentes variedades linguísticas.	(EF35LP11) Reconhecer diferentes variedades linguísticas em canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas (que se modificam principalmente por fatores históricos e culturais), identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos, a fim de promover convívio respeitoso com a diversidade linguística.

LEITURA / ESCUTA	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação. / Gêneros discursivos: função social, contexto de produção e de circulação.	(EF15LP01) Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor.
	Estratégia de leitura. / Antecipação, inferência e verificação.	(EF15LP02) Estabelecer, com a mediação do professor, expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
	Estratégia de leitura. / Localização de informações explícitas.	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.
	Estratégia de leitura. / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico visuais.	(EF15LP04) Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto.
	Decodificação. Fluência de leitura; Ritmo e entonação.	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com gradativa autonomia, ritmo e entonação, fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado, de modo a aperfeiçoar a proficiência leitora.
	Formação de leitor. / Seleção de livros e textos para leitura; Apresentação da opinião a respeito do livro ou texto lido.	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca, de propriedade do aluno e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura, de modo que consiga estabelecer critérios para escolha de um livro e para seleção do gênero, a partir da mediação do professor.
	Compreensão: ideia principal e secundárias. / Apreensão do sentido global do texto.	(EF35LP03) Identificar, com a mediação do professor e em parceria com os colegas, a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de realizar inferências, de localização e de seleção de informações relevantes
	Estratégia de leitura: inferência; Leitura de implícitos.	(EF35LP04) Inferir informações implícitas, com a mediação do professor, nos textos lidos, para que gradativamente atribua significados que o extrapolem
	Estratégia de leitura. / Inferência do sentido de palavras ou expressões em textos.	(EF35LP05) Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos significativos fazendo o uso de conhecimentos prévios.
	Estratégia de leitura. / Elementos coesivos; Ampliação vocabular. Identificação de elementos coesivos entre partes de um texto.	(EF35LP06) Recuperar, com a mediação do professor, relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de gradativamente utilizar e reconhecer os elementos coesivos.

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Planejamento de texto.	(EF15LP05) Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera na qual irá circular.
	Revisão e reescrita de textos, observando: necessidades de correções, aprimoramentos, sequência lógica e ampliação das ideias.	(EF15LP06) Reler, revisar, reestruturar e reescrever, coletiva e individualmente, o texto produzido, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia, pontuação, paragrafação e coerência, a fim de contribuir com a expansão e organização das ideias apresentadas pelos alunos.
	Edição de textos; Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos). / Reescrita de textos (manual ou digital).	(EF15LP07) Reestruturar a versão final do texto coletivo ou individual, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos.
	Utilização de tecnologia digital. / Edição e publicação de textos em suportes digitais.	(EF15LP08) Utilizar, com a mediação do professor, software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis, a fim de apropriar-se progressivamente desses recursos.
	Construção do sistema alfabético. / Convenções da escrita. Ortografia; Pontuação; Concordância verbal e nominal.	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso, com gradativo domínio das convenções da escrita
	Construção do sistema alfabético. / Relações anafóricas na referência e construção da coesão e da coerência.	(EF35LP08) Utilizar, progressivamente com a mediação do professor, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação, finalidade), com nível suficiente de informatividade, a fim de manter a coerência em suas produções textuais, evitando redundâncias.
	Planejamento de texto. / Organização textual: progressão temática e paragrafação	(EF35LP09) Organizar, com a mediação do professor, o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo, para que progressivamente utilize a estrutura composicional adequada ao gênero.

ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Relações arbitrárias e uso do dicionário.	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário físico e/ou digital para esclarecer sobre a escrita, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema, de modo a compreender a forma de organização dos vocábulos no dicionário.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia ampliação vocabular.	(EF35LP13) Memorizar a grafia correta de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema, a fim de gradativamente apropriar-se do sistema alfabético e das convenções ortográficas, de acordo com a norma-padrão.
	Morfologia: coesão. / Identificação e uso nas produções textuais do recurso coesivo anafórico.	(EF35LP14) Identificar, com a mediação do professor, em textos e usar, gradativamente, na produção textual, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico e, progressivamente, ampliar seu uso nas produções, a fim de evitar repetição de palavras na produção.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias.	(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais, fazendo uso do dicionário quando necessário, a fim de ampliar gradativamente o seu conhecimento ortográfico.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Encontros vocálicos.	(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou), a fim de que sua aplicação nas produções escritas seja correta.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. / Localização de palavras no dicionário (escolher o melhor significado).	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, a fim de reconhecer o significado mais adequado para o contexto que deu origem à consulta.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto. / Acentuação em palavras paroxítonas.	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s), a fim de apropriar-se gradativamente das regras de acentuação e aprimorar a sua linguagem escrita.
	Pontuação.	(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos, ponto e vírgula, aspas, reticências e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostrofo, com o objetivo de aperfeiçoar progressivamente a compreensão e o uso da pontuação em suas produções.
	Morfologia - Morfossintaxe. / Concordância verbal e nominal.	(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal), para que em suas produções faça as devidas concordâncias verbais e nominais.
	Morfossintaxe. / Concordância entre artigo, substantivo e adjetivo.	(EF04LP07) Identificar em textos lidos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal), a fim de que progressivamente produza com maior adequação da concordância nominal.
	Morfologia: uso do sufixo. / Emprego dos sufixos.	(EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas) como forma de ampliação vocabular.

CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: REGRAS DE JOGO, HISTÓRIA EM QUADRINHOS E TIRAS, FATURA, CARTA DE RECLAMAÇÃO.		
ORALIDADE	Produção de texto oral: situacionalidade e intencionalidade. / Planejamento e produção de tutoriais em áudio ou vídeo.	(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo, a fim de considerar a situacionalidade e a intencionalidade de cada produção.
LEITURA / ESCUTA	Leitura de imagens em narrativas visuais. / Linguagem verbal e não verbal.	(EF15LP14) Produzir e analisar, em cooperação com os colegas e com a mediação do professor, o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que gradativamente aproprie-se e faça uso da linguagem utilizada nesses gêneros.
	Compreensão em leitura: Finalidade do texto. / Leitura e compreensão de gêneros pertencentes ao campo da vida cotidiana (boletos, faturas e carnês).	(EF04LP09) Ler e compreender, com a mediação do professor e em colaboração com os colegas, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, para que identifique os elementos principais que compõem esses gêneros.
	Compreensão em leitura. / Identificação do tema-assunto-finalidade de textos em gêneros da vida cotidiana: cartas pessoais de reclamação.	(EF04LP10) Ler e compreender, com certa autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto e compreender as características próprias desses gêneros.
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Escrita colaborativa. / Produção de gêneros pertencentes ao campo da vida cotidiana.	(EF04LP11) Planejar e produzir, com a mediação do professor e progressivamente, com certa autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, a fim de adequar as suas produções as normas requeridas por esses gêneros.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição do texto. / Produção de textos injuntivos adequando-o a estrutura e ao estilo do gênero.	(EF04LP13) Identificar, reproduzir e produzir, com a mediação do professor, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo) para que produza textos com a finalidade de instruir.

CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: ANÚNCIO PUBLICITÁRIO, NOTÍCIA, VÍDEO MINUTO, MEMES.		
ORALIDADE	Planejamento e produção de texto: atendendo aos gêneros da esfera midiática. / Planejamento e apresentação de jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet.	(EF04LP17) Apresentar, com a mediação do professor, jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista, a fim de atender as especificidades dos gêneros da esfera midiática.
	Compreensão em leitura; Atribuição de sentido articulando texto, contexto e situacionalidade. / Produção de sentido articulando texto e contexto de produção em notícias.	(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado, atribuindo sentido ao texto, a fim de articular o texto ao seu contexto de produção.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura. / Distinção entre fato e opinião.	(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), para que identifique nos textos lidos quais são os fatos e quais são as opiniões.
	Escrita colaborativa. / Consistência argumentativa.	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de manter, gradativamente, a consistência argumentativa e desenvolver o senso crítico.
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Escrita colaborativa. / Produção de notícia adequando o texto ao formato e as especificidades requeridas pelo gênero.	(EF04LP16) Produzir, com a mediação do professor, notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando, progressivamente, a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de modo a adequar a sua produção ao formato requerido pelo gênero.
	Forma de composição dos textos. / Adequação da estrutura e linguagem argumentativa.	(EF35LP16) Identificar e reproduzir, coletiva e individualmente, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais, de modo a identificar as especificidades da linguagem requerida nesses gêneros.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição dos textos: Contexto de produção e de circulação. / Análise da entonação, da expressão facial e corporal de apresentadores de jornais radiofônicos ou televisivos.	(EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados, de modo a considerar o contexto de produção e de circulação.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: ENTREVISTA, GRÁFICO, VERBETE, TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA		
ORALIDADE	Escuta de textos orais.	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, a fim de compreender e respeitar os turnos de fala e a opinião dos demais colegas, além de ampliar conhecimentos.
	Compreensão de textos orais. / Análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro.	(EF35LP19) Recuperar e socializar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras, de modo a reconhecer as intenções presentes nos discursos.
	Planejamento de texto oral; Exposição oral. / Argumentação.	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula e em outros espaços escolares, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala, de modo a adequar, progressivamente, a linguagem à situação comunicativa, sob a mediação do professor.
LEITURA / ESCUTA	Pesquisa. / Síntese reflexiva de leituras.	(EF35LP17) Pesquisar e selecionar, com a mediação do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais, a fim de compor, em parceria com o professor e com os colegas, sínteses reflexivas, além de desenvolver a competência crítica e leitora.
	Compreensão em leitura; Identificação do tema do texto. / Leitura e compreensão de textos de divulgação científica.	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de modo a compreender as características desses gêneros.
	Imagens analíticas em textos. / Leitura de gráficos, tabelas e diagramas.	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações, a fim de interpretar os dados apresentados nesse gênero.
PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Produção de textos. / Relação tema-título-texto.	(EF04LP21) Planejar e produzir, com a mediação do professor e progressivamente de forma autônoma, textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de planejar e produzir textos mantendo os princípios da situacionalidade e da intencionalidade.
	Escrita autônoma. / Planejamento e produção de verbetes de enciclopédia infantil.	(EF04LP22) Planejar e produzir, com a mediação do professor, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.

ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição dos textos. / Identificação e reprodução da formatação e diagramação de verbetes de enciclopédia infantil.	(EF04LP23) Identificar e reproduzir com a mediação do professor e progressivamente de forma autônoma, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, a fim de apropriar-se, gradativamente, da estrutura composicional desse gênero.
	Forma de composição dos textos. / Identificação e reprodução de tabelas, diagramas e gráficos.	(EF04LP24) Identificar e reproduzir, com a mediação do professor, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
GÊNEROS DISCURSOS: POEMA, NARRATIVAS DE AVENTURAS, CONTOS DE FADAS, FÁBULAS, AUTOBIOGRAFIA, MINICONTO, PEÇA TEATRAL.		
ORALIDADE	Contagem de histórias: Marcas linguísticas; Elementos coesivos. / Contação de história.	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).
	Declamação; Ritmo e entonação; Articulação correta das palavras.	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas, de modo a empregar a articulação correta das palavras e utilizar a postura adequada para cada situação de declamação, bem como o recurso gestual.

LEITURA / ESCUTA	Formação do leitor literário. / Reconhecimento de textos literários, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação e aprimoramento como leitor literário, bem como permitir o contato com diferentes culturas.
	Leitura colaborativa e autônoma; Atribuição de sentido ao texto lido; Finalidade e função social. / Leitura e compreensão de textos pertencentes a tipologia narrativa, adequados para o ano escolar.	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor e, gradativamente, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora, cognitiva e a análise textual.
	Apreciação estética-estilo. / Formas de representação de textos poéticos visuais e concretos.	(EF15LP17) Apreciar e identificar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais, a fim de compreender, gradativamente, as formas de representação desses textos.
	Formação do leitor literário. / Leitura de textos multissemióticos.	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.
	Formação do leitor literário. / Leitura e compreensão de textos literários.	(EF35LP21) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores, para desenvolver o gosto literário.
	Formação do leitor literário. / Texto narrativo: compreensão da estrutura do discurso direto.	(EF35LP22) Perceber e identificar diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto, a fim de compreender a estrutura do discurso direto.
	Apreciação estética. / Estilo; Especificidade e característica dos gêneros discursivos.	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido, a fim de identificar as características desses gêneros discursivos.
	Textos dramáticos. / Especificidades - composição, estilo de cada gênero.	(EF35LP24) Identificar e analisar as funções do texto dramático (escrito para ser encenado - teatro) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena para que aprecie e compreenda leituras e apresentações de textos dramáticos.

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Escrita autônoma e compartilhada; Marcadores temporais e espaciais: advérbios de tempo e lugar; Autoria da escrita (produz com e para o outro). / Identificação da função do texto dramático.	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens, a fim de compreender, gradativamente, os elementos característicos da narrativa.
	Escrita autônoma e compartilhada. / Discurso direto e indireto em narrativas ficcionais.	(EF35LP26) Ler, compreender e produzir, com a mediação do professor e progressivamente com autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, a fim de observar gradativamente os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Escrita autônoma; Linguagem poética. / Leitura e compreensão de textos em versos.	(EF35LP27) Ler e compreender, com e sem mediação do professor, textos em versos, para que possa explorar rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros, de modo a apropriar-se gradativamente da linguagem poética.
	Formas de composição de narrativas; Discurso em primeira e terceira pessoa. / Identificação em Texto narrativo: cenário, personagem central, conflito gerador.	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas, com a mediação do professor, a fim de gradativamente compreender as formas de composição de narrativas.
	Discurso direto e indireto.	(EF35LP30) Identificar, diferenciando-os, com a mediação do professor, discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso, a fim de compreender o discurso direto e indireto.
	Forma de composição de textos poéticos. / Emprego de recursos rítmicos, sonoros e metáforas em textos poéticos.	(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas, a fim de aplicar, progressivamente, esses recursos na leitura e na escrita de textos versificados.
	Forma de composição de textos poéticos visuais. / Observação da forma de composição de poemas concretos.	(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página, para que progressivamente compreenda sua composição e a reproduza.
	Forma de composição de textos dramáticos. / Identificação da forma de composição de textos dramáticos.	(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos (peças teatrais), marcadores das falas das personagens e de cena, de modo a considerar a sua forma de composição e representação.

5º ANO		
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM / EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ORALIDADE	Oralidade pública. / Intercâmbio conversacional em sala de aula; Clareza na exposição de ideias.	(EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais.
	Escuta atenta. / escuta compreensão e análise de fala do outro.	(EF15LP10) Escutar, com atenção (antes de emitir opiniões), falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa.
	Características da conversação espontânea. / Turnos de fala.	(EF15LP11) Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante as situações de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.	(EF15LP12) Atribuir, com a mediação do professor, significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, facial, tom de voz, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto oral.
	Relato oral. / Registro formal e informal.	(EF15LP13) Identificar, gradativamente, finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber as diferenças entre os diversos usos da linguagem, adequando seu discurso de acordo com a situação (formal ou informal).
	Forma de composição de gêneros orais. / Identificar e interpretação de gêneros próprios do discurso oral.	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.), a fim de adequar o discurso de acordo com o interlocutor e a situação comunicativa.
	Variação linguística. / Reconhecimento das diferentes variedades linguísticas.	(EF35LP11) Reconhecer diferentes variedades linguísticas em canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas (que se modificam principalmente por fatores históricos e culturais), identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos, a fim de promover convívio respeitoso com a diversidade linguística

LEITURA / ESCUta	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Contexto de produção e de circulação. / Gêneros discursivos: função social contexto de produção e de circulação.	(EF15LP01) Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor.
	Estratégia de leitura. / Antecipação, inferência e verificação.	(EF15LP02) Estabelecer, com a mediação do professor, expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
	Estratégia de leitura. / Localização de informações explícitas.	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.
	Estratégia de leitura. / Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico visuais.	(EF15LP04) Identificar, com a mediação do professor, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário, dentro do contexto.
	Decodificação. / Fluência de leitura; Ritmo e entonação.	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com gradativa autonomia, ritmo e entonação, fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado, de modo a aperfeiçoar a proficiência leitora.
	Formação de leitor. / Apresentação da opinião a respeito do livro ou texto lido.	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca, de propriedade do aluno e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura, de modo que consiga estabelecer critérios para escolha de um livro e para seleção do gênero, a partir da mediação do professor.
	Compreensão: ideia principal e secundárias. / Apreensão do sentido global do texto.	(EF35LP03) Identificar, com a mediação do professor e em parceria com os colegas, a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de realizar inferências, de localização e de seleção de informações relevantes.
	Estratégia de leitura. / Inferência - leitura de implícitos.	(EF35LP04) Inferir informações implícitas, com a mediação do professor, nos textos lidos, para que gradativamente atribua significados que o extrapolem.
	Estratégia de leitura. / Inferência de sentido de palavras ou expressões.	(EF35LP05) Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos significativos fazendo o uso de conhecimentos prévios.
	Estratégia de leitura. / Elementos coesivos; Ampliação vocabular.	(EF35LP06) Recuperar, com a mediação do professor, relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de gradativamente utilizar e reconhecer os elementos coesivos.

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Planejamento de texto.	(EF15LP05) Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera na qual irá circular.
	Revisão de textos. / Revisão e reescrita de texto observando necessidades de correções aprimoramentos, sequência lógica e ampliação das ideias.	(EF15LP06) Reler, revisar, reestruturar e reescrever, coletiva e individualmente, o texto produzido, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia, pontuação, paragrafação e coerência, a fim de contribuir com a expansão e organização das ideias apresentadas pelos alunos.
	Edição de textos. / Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos); Reescrita de textos (manual ou digital).	(EF15LP07) Reestruturar a versão final do texto coletivo ou individual, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos.
	Utilização de tecnologia digital. / Edição e publicação de textos em suportes digitais.	(EF15LP08) Utilizar, com a mediação do professor, software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis, a fim de apropriar-se progressivamente desses recursos.
	Construção do sistema alfabético. / Convenções da escrita; Ortografia; Pontuação; Concordância verbal e nominal.	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso, com gradativo domínio das convenções da escrita.
	Construção do sistema alfabético. / Relações anafóricas na referência e construção da coesão e da coerência.	(EF35LP08) Utilizar, progressivamente com a mediação do professor, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação, finalidade), com nível suficiente de informatividade, a fim de manter a coerência em suas produções textuais, evitando redundâncias.
	Planejamento de texto. / Organização textual.	(EF35LP09) Organizar, com a mediação do professor, o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo, para que progressivamente utilize a estrutura composicional adequada ao gênero.

ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Relações arbitrárias e uso do dicionário.	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário físico e/ou digital para esclarecer sobre a escrita, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema, de modo a compreender a forma de organização dos vocábulos no dicionário.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia; ampliação vocabular.	(EF35LP13) Memorizar a grafia correta de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema, a fim de, gradativamente, apropriar-se do sistema alfabético e das convenções ortográficas, de acordo com a norma-padrão.
	Morfologia. / Identificação e uso nas produções textuais do recursos coesivos anafórico.	(EF35LP14) Identificar, com a mediação do professor, em textos e usar, gradativamente, na produção textual, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico e progressivamente ampliar seu uso nas produções, a fim de evitar repetição de palavras na produção.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia. / Relação grafema x fonema; Relações arbitrárias.	(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares, a fim de, progressivamente, adquirir o domínio da ortografia padrão.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. / Polissemia.	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual, de modo a perceber a importância do contexto para inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto. / Acentuação.	(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, a fim de apresentar progressivo domínio das regras de acentuação e usá-las corretamente em suas produções.
	Pontuação;	(EF05LP04) Identificar e diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses, de modo a aperfeiçoar, progressivamente, a compreensão e o uso da pontuação em suas produções, incorporando conhecimentos básicos sobre a língua, como ortografia e pontuação.
	Morfologia. / Tempos e modos verbais.	(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, pretérito e futuro em tempos verbais do modo indicativo, a fim de adquirir, progressivo domínio no emprego dos tempos e modos verbais, observados nos textos.
	Morfologia. / Concordância verbal e nominal.	(EF05LP06) Flexionar, gradativamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração, para que em suas produções faça as devidas concordâncias verbais e nominais.
	Morfologia. / Uso das conjunções e dos advérbios.	(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade, a fim de que compreenda as relações entre os enunciados.
	Morfologia. / Composição de palavras.	(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo, de modo a ampliar, gradativamente, seu conhecimento lexical.

CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: E-mail, Biografia, Tirinhas, Anedotas		
ORALIDADE	Produção de texto oral.	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo, a fim de adequar o discurso à situação de interlocução.
	Leitura de imagens em narrativas visuais. / linguagem verbal e não verbal.	(EF15LP14) Produzir e analisar o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que se aproprie e faça uso da linguagem utilizada nesses gêneros.
LEITURA	Compreensão em leitura. / Finalidade do texto instrucionais.	(EF05LP09) Ler e compreender textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, de modo a considerar a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	Compreensão em leitura. / Identificar humor e ironia.	(EF05LP10) Ler e compreender anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de identificar o humor, a crítica e/ou a ironia presentes nesses gêneros.
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Escrita colaborativa. / Princípio da situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade.	(EF05LP11) Registrar, com a mediação do professor, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, de modo a compreender a estrutura desses gêneros.
	Escrita colaborativa. / Planejamento e produção de textos injuntivos instrucionais.	(EF05LP12) Planejar e produzir, com certa autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, de modo a considerar as características dos textos injuntivos/instrucionais.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição do texto. / Adequação da estrutura e linguagem ao gênero.	(EF05LP14) Identificar e reproduzir, gradativamente, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto), de modo a reconhecer e empregar a estrutura e a linguagem características do gênero.

CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
GÊNEROS: NOTÍCIA, CAMPANHA COMUNITÁRIA E VLOG.		
ORALIDADE	Planejamento e produção de texto. / Ampliação e adequação do vocabulário (usos e contextos sociais); roteiros e edição de vídeos identificação e compreensão.	(EF05LP18) Identificar e compreender como são produzidos roteiros e edições de vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto, de modo que amplie seu vocabulário e adeque sua produção ao contexto social.
	Produção de texto. / Estratégias de argumentação.	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes, a fim de desenvolver a consistência argumentativa, ampliando conhecimentos científicos, políticos, culturais, sociais e econômicos.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura. / Unidade temática; Ideias principais.	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com progressiva autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de compreender as ideias principais presentes nesses gêneros.
	Compreensão em leitura; Leitura crítica de fontes distintas. / Leitura crítica de fatos publicados em mídias distintas.	(EF05LP16) Ler e comparar, com a mediação do professor, informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual parece ser mais verídica e por quê, de modo a desenvolver a criticidade em sua leitura.
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Escrita colaborativa. / Consistência argumentativa.	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de manter, gradativamente, a consistência argumentativa e desenvolver o senso crítico.
	Escrita colaborativa. / Produção de roteiro para edição de reportagem digital.	(EF05LP17) Produzir roteiro, com a mediação do professor, para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de organizar as ideias principais coletadas para posterior produção textual.

ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição dos textos. / Adequação da estrutura e linguagem argumentativa.	(EF35LP16) Identificar e reproduzir, gradativamente, em notícias e companhas comunitárias, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais, de modo a identificar as especificidades da linguagem requerida nesses gêneros.
	Forma de composição dos textos. / Análise e reconhecimento das intenções presentes no discurso.	(EF05LP20) Analisar, com a mediação do professor, a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de modo a reconhecer as formas de composição e as intenções presentes no discurso.
	Forma de composição dos textos. / Análise dos recursos paralinguísticos de textos.	(EF05LP21) Analisar, com a mediação do professor, o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de <i>vloggers</i> de <i>vlogs</i> opinativos ou argumentativos, a fim de empregar a linguagem adequada ao objetivo da comunicação.
CAMPO DE ATUAÇÃO: PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
GÊNEROS: TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, GRÁFICO, SEMINÁRIO E RESENHA.		
ORALIDADE	Escuta de textos orais.	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, a fim de compreender e respeitar os turnos de fala e a opinião dos demais colegas, além de ampliar conhecimentos.
	Compreensão de textos orais: análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro.	(EF35LP19) Recuperar e socializar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras, de modo a reconhecer as intenções presentes nos discursos.
	Planejamento de texto oral Exposição oral. / Exposição de trabalhos ou pesquisas escolares e argumentação.	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula e em outros espaços escolares, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala, de modo a adequar, progressivamente, a linguagem à situação comunicativa.

LEITURA / ESCUA	Pesquisa. / Síntese reflexiva de leituras.	(EF35LP17) Pesquisar e selecionar, com a mediação do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulem em meios impressos ou digitais, a fim de compor, em parceria com o professor e com os colegas, sínteses reflexivas, além de desenvolver a competência crítica e leitora.
	Compreensão em leitura: finalidade do texto. / Leitura e compreensão de verbetes de dicionários.	(EF05LP22) Ler e compreender, gradativamente, verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas, a fim de adquirir autonomia na utilização do dicionário.
	Imagens analíticas em textos. / Comparação de informações apresentadas em gráficos e em tabelas.	(EF05LP23) Comparar as informações apresentadas em gráficos ou tabelas, reconhecendo a função desses recursos em textos, como forma de apresentação e organização de dados e informações, a fim de identificar e interpretar os dados apresentados nesses gêneros.
PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Produção de textos. / Planejamento e produção de textos que expressem o resultado de observações e pesquisas.	(EF05LP24) Planejar e produzir, sob a orientação do professor, textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Forma de composição dos textos. Adequação do texto às normas de escrita. / Concordância verbal e nominal; Pontuação; Ortografia.	(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas, a fim de adequar, progressivamente, suas produções às normas da escrita padrão.
	Forma de composição dos textos. / Recursos coesivos e articuladores de sentidos.	(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade, de modo a aperfeiçoar, gradativamente, a qualidade da escrita.
CAMPO DE ATUAÇÃO – ARTÍSTICO LITERÁRIO		
GÊNEROS: CONTOS CONTEMPORÂNEOS, CHARGE OU CARTUM.		
ORALIDADE	Contagem de histórias. / Marcas linguísticas; Elementos coesivos.	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).
	Declamação: Ritmo e entonação; Articulação correta das palavras e postura.	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas, de modo a empregar a articulação correta das palavras e utilizar a postura adequada para cada situação de declamação, bem como o recurso gestual.
	Performances orais textos dramáticos. / Expressão oral e corporal.	(EF05LP25) Representar, com expressividade, cenas de textos dramáticos (peças teatrais), reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor, de modo a manter a essência do texto a ser representado.

LEITURA / ESCUTA	Formação do leitor literário. / Reconhecimento de textos literários em sua diversidade cultural como patrimônio artístico da humanidade.	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação e aprimoramento como leitor literário, bem como permitir o contato com diferentes culturas.
	Leitura colaborativa e autônoma. / Leitura e compreensão de textos pertencentes a tipologia narrativa adequada para o ano escolar.	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor e, gradativamente, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora, cognitiva e a análise textual.
	Apreciação estética - estilo. / Formas de representação de textos poéticos visuais e concretos.	(EF15LP17) Apreciar e identificar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais, a fim de compreender, gradativamente, as formas de representação desses textos.
	Formação do leitor literário. / Leitura multissemiótica.	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.
	Formação do leitor literário. / Leitura e compreensão de textos literários.	(EF35LP21) Ler e compreender textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores, para desenvolver o gosto literário.
	Formação do leitor literário. / Discurso direto.	(EF35LP22) Perceber e identificar diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto, a fim de compreender a estrutura do discurso direto.
	Apreciação estética - estilo. / Especificidade característica dos gêneros discursivos.	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido, a fim de identificar as características desses gêneros discursivos.
	Textos dramáticos. / Especificidades composição, estilo de cada gênero.	(EF35LP24) Identificar e analisar as funções do texto dramático (escrito para ser encenado – teatro) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena para que aprecie e compreenda leituras e apresentações de textos dramáticos.

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Escrita autônoma e compartilhada. / Marcadores temporais e espaciais: advérbios de tempo e lugar; Autoria da escrita (produz com e para o outro), identificação da função do texto dramático.	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens, a fim de compreender os elementos característicos da narrativa.
	Escrita autônoma e compartilhada. / Discurso direto e indireto em narrativas ficcionais.	(EF35LP26) Ler, compreender e produzir com progressiva autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, a fim de observar, gradativamente, os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
	Escrita autônoma: linguagem poética. / Leitura e compreensão de textos em versos.	(EF35LP27) Ler e compreender, com e sem mediação do professor, textos em versos, para que possa explorar rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros, de modo a apropriar-se gradativamente da linguagem poética.
ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Formas de composição de narrativas. / Discurso em primeira e terceira pessoa; Identificação do texto narrativo: cenário, personagem central, conflito gerador.	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas, com a mediação do professor, a fim de gradativamente compreender as formas de composição de narrativas.
	Discurso direto e indireto.	(EF35LP30) Identificar, diferenciando-os, discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso, a fim de compreender o discurso direto e indireto.
	Forma de composição de textos poéticos. / Emprego de recursos rítmicos, sonoros e metáforas em textos poéticos.	(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas, a fim de aplicar, progressivamente, esses recursos na leitura e na escrita de textos versificados.
	Forma de composição de textos poéticos visuais.	(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multisemióticos presentes nesses textos digitais, de modo a perceber a forma de composição de cada gênero.

Avaliação

A prática pedagógica deve refletir uma concepção de ser humano, de sociedade e de educação, conforme discussão apresentada nos pressupostos filosóficos deste documento. Logo, o conhecimento científico deve ser compreendido como um ato humano de objetivação do saber sistematizado produzido pelos seres humanos ao longo da história, que ocorre por meio da interação entre os sujeitos (professor x aluno, aluno x aluno) e os objetos do conhecimento.

Nesse enfoque, é importante observar que há diferentes formas de discurso presentes na sociedade, e há saberes já produzidos sobre esses discursos que nos permitem entendê-los de modo mais profundo. Assim, para que o aluno tenha a possibilidade de apropriar-se do legado cultural que faz uso da linguagem escrita deve, em primeiro lugar, ser alfabetizado. Conforme explicam Dangiό e Martins (2018),

A alfabetização insere-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa. E além disso, para que possam também compreender a realidade, qualificando-se como ser social. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 150).

Diante do exposto pelas autoras, fica claro que o primeiro passo para a formação do sujeito é assegurar-lhe o domínio do sistema de escrita alfabética para que, de posse desse saber, avance na apropriação dos demais conteúdos estabelecidos para os Anos Iniciais no componente de Língua Portuguesa. Esses conhecimentos, ao serem apropriados pelos alunos, permitem o desenvolvimento de diferentes capacidades linguístico-discursivas que são apresentadas nas práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica.

Desse modo, a avaliação nesse componente curricular deve avaliar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a linguagem nos mais diversos contextos de uso. Considerando que essa capacidade vai se desenvolvendo ao longo da escolarização, e não somente em um momento pontual específico, o processo de avaliação na sala de aula deve ocorrer de maneira diagnóstica e contínua, de acordo com o desenvolvimento gradativo do aluno. Os instrumentos utilizados para esse fim serão as atividades produzidas que abordem o trabalho com os gêneros discursivos e contemplem as práticas de linguagem, de maneira articulada.

O professor precisa estar atento para os conteúdos já apropriados pelo aluno na oralidade, considerando clareza na exposição de ideias, as características da conversação espontânea, a articulação correta das palavras, os turnos de fala, os aspectos não linguísticos (paralinguísticos), o registro formal e informal na produção de texto oral.

No que se refere à leitura, é importante avaliar se os alunos decodificam a palavra escrita, se apresentam fluência na leitura, se compreendem e interpretam os textos (orais, escritos e multissemióticos) lidos/ouvidos, considerando o contexto de produção e circulação, os interlocutores, a finalidade, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo de cada

gênero discursivo. Para isso, é importante que estratégias de leitura como a antecipação, a inferência e a verificação sejam devidamente exploradas no cotidiano da sala de aula.

No que concerne à prática de linguagem da escrita/produção textual, é importante avaliar a capacidade de o aluno interagir por meio da produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) de diferentes gêneros discursivos, considerando a situação de interação. Nessa avaliação, o professor atuará como o primeiro interlocutor da produção do aluno, não agindo apenas como indicador de erros ortográficos, mas atuando como coautor, intervindo nessa produção com apontamentos e orientações que propiciem ao aluno a reflexão sobre os aspectos discursivos, gramaticais, estruturais e/ou semióticos, em práticas de análise linguística.

Nesse sentido, a análise linguística/semiótica será avaliada em consonância com as demais práticas de linguagem, pois, ao expressar suas ideias de forma clara, objetiva, organizada e utilizando elementos paralinguísticos, será possível constatar se o aluno apropriou-se dos conteúdos desenvolvidos em práticas de análise linguística/semiótica. Isso também ocorrerá com a leitura e com a produção textual, pois os conteúdos voltados para o estudo da língua/linguagem (conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos e multimodais) devem se refletir na melhoria da compreensão leitora e na produção escrita/semiótica.

O processo de apropriação não pode ser mensurado e vislumbrando unicamente a partir de aspectos quantitativos, ou seja, medir a aprendizagem segundo escalas ou valores. Para tanto, o professor precisa considerar o desenvolvimento dos alunos com base nos registros e nas observações dos trabalhos/atividades realizados, seja com relação à linguagem oral, à leitura/escuta, à escrita/produção textual e à análise linguística/semiótica. A partir da reflexão sobre os resultados obtidos, o professor redimensionará sua prática para implementar e possibilitar novas oportunidades de aprendizagem.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. **Gênero carta de conselhos em revistas online:** na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (Doutorado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

AGUIAR, V. T. de. (Org.). **Era uma vez na escola...** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M.I./VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (1929). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAUMGARTNER, C. T. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. In: COSTA-HÜBES, T. Da C. **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p.43-76.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.

BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRAIT, B. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 7-10.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**. Ano 19, vol. 1, p. 7-20, 1986.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CAPOZOLI, U. **Inteligência, linguagem e mente humana**. 2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling16.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

COSERIU, E. **Lições de lingüística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

COSTA-HÜBES, T. da C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 10, 2012a. **Anais...** Cascavel-PR: UNIOESTE, 2012a.

COSTA-HÜBES, T. da C. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, vol. 13, n.3, p. 01-20, UFSC: Florianópolis, 2012b. Disponível em <<https://doi.org/10.5007/1984-8420.2012v13n3p1>>. Acesso em: 01 out. 2020.

COSTA-HÜBES, T. da C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**: São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 13-34.

COSTA-HÜBES, T. da C. A pesquisa em Ciências Humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017.

DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-cultural**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. **Professor-leitor, aluno-autor**: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: Formato Ceale, 1998.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Revista Organon**. Porto Alegre, n. 46, jan/jun./2009. p. 147-159. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740>>. Acesso em: 05 maio 2019.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABISON, M. L T. A Escrita como Trabalho. In: MARTINS. H. (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em:<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série). **Cadernos da FIDENE**, Ijuí: FIDENE, 1981.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João W.; ALMEIDA, Milton J. et al (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-46.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. Tese de Doutorado, apresentado ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/ Araraquara, 2007.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIN, M. (Org.). **Interação, Gêneros e Letramento**: a (re)escrita em foco. 2 ed. Pontes Editorial, 2013. Cap. I, p. 21-35.

GOODMAN, K, S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

KLEIMAN, A. **Leitura ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-28.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. **A mediação do professor na refacção do texto do aluno**. 2012. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Evandro%20Gon%C3%A7alves%20Leite.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Horizonte, 1978.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura**: um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTINS, M. H. **O que é Leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna. **Calidoscópio**, v. 02 n. 01, jan/jun 2004.

MEDVIÉDEV, P. N. (1928). **O método formal nos estudos literários**: Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, C. T.; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCHUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-227.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**: Formação de Professores EAD, 19. Maringá: EDUEM, 2010.

MENEGOLO, E. D. da C.; MENEGOLO, L. W. O significado na reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Revista Ciências & Cognição**, 2005, v. 04, 73-79.

MIRANDA, A. M.; FERRAZ, M. M. T. **A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco**. Eutomia, Recife, v.1, n.14, p. 144-166, dez. 2014.

MORAIS, M. A. C. de; SILVA, F. de L. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil**: uma História de sua História. Marília: Editora UNESP, 2012. p. 265-281.

MORTATTI, M. do R. L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar**: Um pacto secular. Cadernos Cedes, ano XX, n. 52, novembro/2000.

OLIVEIRA, I. de F. de L. **Concepções de leitura e formação continuada:** implicações na prática docente. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel – PR, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Caderno de alfabetização para o professor.** Curitiba: SEED, DESU, 1990.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: MACHADO, M. Z. V.; PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G. (Orgs.). **Leituras literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.55-68.

ROJO, R. **As relações entre a fala e a escrita:** mitos e perspectivas. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redações na escola.** Campinas SP: Mercado das Letras, 2001.

SARAIVA, J. A. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. **Literatura na escola:** Propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHNEUWLY, B. **Entrevista com Bernard Schneuwly.** São Paulo: PUC-SP, set. 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 149-187.

SERAFINI, M. T. (1989). **Como escrever textos.** Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** v. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-96.

SIMIONI, C. A. **A sequência didática como proposta de trabalho com os gêneros discursivos:** relato descritivo-crítico de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo:** Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Centro de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

VENDRÚSCOLO, B. **Educação em crise na sociedade:** A perspectiva da alfabetização. Cascavel: Assoeste, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

Referências consultadas

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura:** a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento:** revista de estudo e pesquisa em educação. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 2010.

COSSON, R. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas facetas da linguagem.** Brasília: UNB, 1996.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais:** Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória-PR: Kaygangue, 2005. p. 131-144

ROSA, D. C.; SARAIVA, M. de A.; OLIVEIRA, G. K. S. Leitura e análise linguística de um texto do gênero "conto". In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Atividades de leitura e de análise linguística:** 5º ano. Cascavel-PR: Assoeste, 2015, p. 26-34.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MALFACINI, A. C. dos S. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 1. Sem. 2015.

MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura. **Revista Unimar**, Ano 17, v. 1, p. 85-94, 1995.

MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. Deslocando a identidade. Um novo jeito de pensar a respeito de mim mesmo. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. **A alteridade como lugar da incompletude.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 191-208.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, L. R.; CARLOS, I. de L. A reescrita coletiva no processo de alfabetização. **Anais.** Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura. ENILL. v. 2, 2011.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura do aprender a ler. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao Gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Mercado das Letras. 1 ed. 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

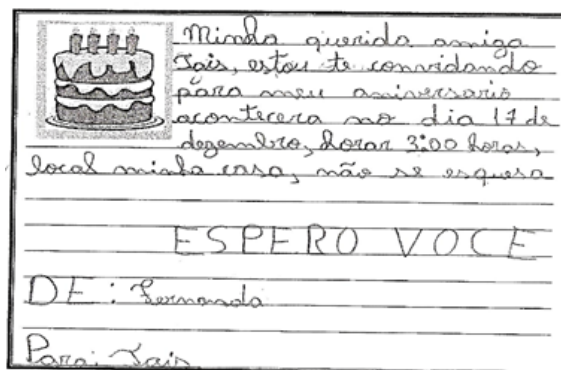
RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 240-252, jan./jun. 2012.

Anexo 1

Para a elaboração dessa lista, deve-se atentar, primeiramente, para os elementos contemplados no comando de produção (gênero discursivo, interlocutor, tema e finalidade), para a estrutura verbo-visual do texto, enfim, para os elementos gramaticais, ortográficos e/ou semióticos que estão em jogo naquele texto que está sendo produzido. A título de exemplificação, observe o texto seguinte, pertencente ao gênero convite, elaborado por um aluno do 3º ano, depois de todo um trabalho sistemático sobre este gênero.

Figura 1: Produção de um texto do gênero convite.



Fonte: Texto cedido pelo banco de dados do Observatório da Educação.

Esse texto, em sua primeira versão, é ainda um rascunho. Criado, então, o distanciamento necessário do aluno-autor de seu texto criado, chega-se ao momento de sua primeira revisão. Para mediar esse processo, o professor pode entregar ao aluno a seguinte “lista de constatações”, conforme propõe Gonçalves (2013):

Quadro 1 - Lista de Constatações:

O que observar no texto produzido	Está bom	Preciso melhorar
O convite está direcionado a um interlocutor?		
O convite atende a sua finalidade?		
O Convite contempla seus elementos essenciais (data, local e horário)?		
A distribuição das informações no suporte (papel) está de acordo com o gênero?		
A escrita está legível?		
As informações estão claras de modo que possam ser compreendidas pelo leitor?		
Há informações repetidas (desnecessárias)?		
A escrita está correta?		
Empreguei adequadamente a pontuação?		
Empreguei adequadamente a acentuação?		

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2013).

Essa lista serve como uma orientação ao aluno no momento em que irá ler o seu texto (rascunho). Todavia, dependendo do nível, talvez o aluno não consiga fazer essa atividade sozinho, necessitando da mediação do professor ou de um colega com maior domínio da leitura e da escrita. Por outro lado, é importante lembrar que essa lista precisa ser elaborada pelo professor conforme o gênero trabalhado e os elementos que pretende enfatizar naquela situação de revisão. Vale dizer que, de acordo com Geraldi (1984), nem tudo precisa ser trabalhado em cada texto produzido pelo aluno; é importante que o professor selecione o(s) problema(s) que pretende abordar com mais afinco.

Anexo 2

CrITÉRIOS de Análise Linguístico - discursiva - Tabela Diagnóstica - 4º e 5º anos

GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL	Aspectos não dominados - ND/ Marcar X																	
	Nome dos Alunos																	
1. NOME/NUMERO DOS ALUNOS																		
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?																		
1.2 Está adequado à esfera de circulação?																		
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?																		
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?																		
1.5 Atende ao formato do gênero?																		
1.6 Expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?																		
2. TEXTO																		
2.1 Apresenta clareza / coerência:																		
2.1.1 Tem progressão?																		
2.1.2 O grau de informatividade é adequado?																		
2.1.3 Apresenta ideias não-contraditórias?																		
2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão:																		
2.2.1 Referencial																		
2.2.2 Sequencial																		
2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação?																		
Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo entre outros, em textos predominantemente narrativos																		
Emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?																		
2.6 Emprego adequado da concordância verbal?																		
2.7 Emprego adequado da concordância nominal?																		
2.8 Adequação vocabular?																		
2.9 Pontuação adequada?																		
2.10 Paragrafação adequada?																		

MATEMÁTICA

Histórico

O conhecimento matemático tem sua origem relacionada às necessidades imediatas da existência humana frente à busca pelo domínio da natureza. A matemática é, portanto, resultado das relações estabelecidas pelo homem com a natureza e com o próprio homem, na produção da vida, e exige do sujeito respostas cada vez mais complexas. Corrobora-se com Ríbnikov (1987) ao afirmar que:

A matemática é uma das ciências mais antigas. O conhecimento matemático foi adquirido pelos homens já nos estágios iniciais de desenvolvimento sob a influência, mesmo da atividade produtiva mais imperfeita. À medida que essa atividade se tornou mais complicada, o conjunto de fatores que influenciaram o desenvolvimento da matemática cresceu. (RÍBNIKOV, 1987, p. 12, tradução nossa)¹.

Assim sendo, as necessidades da vida humana impulsionaram à produção dos conhecimentos matemáticos. Essa premissa está sustentada na materialidade da vida, ou seja, no resultado da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si, ao tentar compreender e nele intervir. A partir disso, pode-se afirmar que o controle das diferentes grandezas como produto da ação humana é imprescindível para a manutenção da vida.

Foi no e pelo trabalho humano que a linguagem foi produzida, pois o estabelecimento de relações entre os sujeitos modificou o modo de produzir a vida. Ao se fixar nas terras, criar animais e produzir alimentos, houve a necessidade de controlar suas posses e suas produções estabelecendo correspondência um a um entre seus objetos. Para ilustrar essa afirmação recorre-se aos registros históricos nas cavernas, aos desenhos pictográficos, aos entalhes em madeira e aos ossos como forma de garantir o registro dos diferentes controles de quantidades. Ifrah (1989) evidencia que:

Tudo começou com este artifício conhecido como **correspondência um a um**, que confere, mesmo aos espíritos mais desprovidos, a possibilidade de comparar com facilidade duas coleções de seres ou de objetos, da mesma natureza ou não, sem ter de recorrer à contagem abstrata. (IFRAH, 1989, p. 25, grifos no original).

Nessa mesma direção, Moura (2007) explica que o homem, ao

¹ La Matemática es una de las ciencias más antiguas. Los conocimientos matemáticos fueron adquiridos por los hombres y a en las primeras etapas del desarrollo bajo la influencia, incluso de la más imperfecta actividad productiva. A medida que se iba complicando esta actividad cambió y creció el conjunto de factores que influían en el desarrollo de las matemáticas (RÍBNIKOV, 1987, p. 12).

[...] tomar o cajado como extensão de seu corpo, ao recolher a água numa casca de fruta, ao procurar uma gruta para se proteger das intempéries etc., dá os primeiros passos rumo a uma matemática que viria a constituir-se num instrumental lógico e simbólico para viver mais confortavelmente mediante o aprimoramento das suas ferramentas (MOURA, 2007, p. 43).

Tal concepção de matemática, defendida por Moura (2007), diz respeito ao processo de humanização e do movimento histórico-cultural. Assim, a matemática é concebida como linguagem composta por um conjunto de signos que permite ao homem codificar e transmitir informações sobre o controle dos diferentes movimentos quantitativos.

É importante salientar que a matemática é fundamental para a inserção dos sujeitos nas relações sociais, visto que a apropriação dos instrumentos simbólicos materializados nos conhecimentos matemáticos torna-se instrumento do pensamento, possibilitando, com isso, o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos. Moura (2013) afirma que a matemática como produto da atividade humana é:

[...] capaz de possibilitar aos que dela participam ações rumo ao objetivo de apropriação dos instrumentos simbólicos e do modo de usá-los, com o objetivo profícuo de se fazer compreender e agir em um universo cultural complexo, cujas relações são pautadas em processos comunicativos em que a leitura e a escrita são imprescindíveis. (MOURA, 2013, p. 133).

Assim, no movimento de produção da vida, a humanidade é produzida no e pelos homens que são sujeitos da história.

Há evidências que, desde a antiguidade, o homem utiliza a matemática para controlar quantidades e organizar a sociedade, sendo, portanto, uma criação humana, com necessidades e preocupações de diferentes culturas e momentos históricos diversos. De acordo com Ifrah (1989),

Esta não é, assim, uma história abstrata e linear, como se imagina as vezes, e erradamente, a história da matemática: uma sucessão impecável de conceitos encadeados uns aos outros. Ao contrário é a história das necessidades e preocupações de grupos sociais ao buscar recensar seus membros, seus bens, suas perdas, seus prisioneiros, ao procurar datar a fundação de suas cidades e de suas vitórias utilizando os meios disponíveis, às vezes empíricos, como o entalhe, às vezes estranhamente mitológicos como no caso dos egípcios. (IFRAH, 1989, p.10).

Por isso, ao analisar a história, é possível perceber que a matemática se difunde por diversas áreas, transmitindo seus conhecimentos produzidos com o passar do tempo, complementando estudos e possibilitando novas invenções feitas com base em cálculos, cada vez mais sofisticados no âmbito das transformações sociais.

Ao considerar os aspectos históricos sobre a constituição dos conceitos matemáticos, com o intuito que a humanidade possa ter o controle das diferentes grandezas na prática social, lança-se uma questão: Como e quando o conhecimento matemático foi constituído como disciplina escolar?

Partindo do pressuposto que as diferentes disciplinas escolares sofrem transformações

em seu processo histórico de constituição, isto é, são influenciadas pela prática social, essas mudanças podem ser tanto na ampliação dos conhecimentos quanto na sua organização para o ensino de seus conceitos. No caso da Matemática, por volta dos anos de 1549 a 1759, era uma disciplina integrante do curso de Filosofia e pouco reconhecida. Após a expulsão dos jesuítas do país, novas disciplinas foram introduzidas no Currículo, por exemplo, a Aritmética, a Álgebra e a Geometria. Essas aproximavam a história da educação brasileira ao ensino moderno já presente na Europa.

No início do século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II representou um avanço ao introduzir em seu currículo as matemáticas (Aritmética, Álgebra e Geometria) em todas as oito séries do curso (primário e ginásial). A consolidação dessa concepção científica foi possível em decorrência da Reforma Benjamin Constant no ano de 1890. Destaca-se, ainda, que em 1908, o Brasil participou, como convidado, do movimento para modernização do ensino da Matemática. No entanto, somente em 1928 apresentou a proposta para modernizar o seu ensino no país, iniciando esse trabalho no Colégio Pedro II.

Por volta de 1920, a concepção empírica-ativista marcou o ensino de Matemática no Brasil, pois estava atrelada às necessidades surgidas após a Primeira Guerra Mundial, a qual estava articulada ao movimento escolanovista, explicitada pela Reforma Francisco Campos (1931/1932). Esse movimento questionava o trabalho realizado até o momento pela pedagogia tradicional e passou a dar ênfase aos aspectos metodológicos do ensino em oposição ao ensino conteudista trabalhado pela escola tradicional.

De acordo com Fiorentini (1995), o currículo, para o movimento da escola nova, deveria ser “organizado a partir dos interesses do aluno” e o conhecimento matemático emergia “do mundo físico” e era “extraído pelo homem através dos sentidos” (FIORENTINI, 1995, p. 9). Ainda de acordo com esse autor, alguns defensores dessa tendência pedagógica “acreditavam que bastava a observação contemplativa da natureza ou de objetos/réplicas de figuras geométricas para a descoberta das ideias matemáticas” (FIORENTINI, 1995, p. 9).

Para ministrar as aulas, os professores eram nomeados por decreto federal e sua formação era realizada na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, mas não se fazia menção sobre a formação específica para o trabalho com a Matemática. O primeiro curso de graduação em Matemática foi criado, em 1934, na Universidade de São Paulo (USP).

No ano de 1945, foi fundada a Sociedade de Matemática de São Paulo; porém, foi somente em 1980 que se criou a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). Apesar da criação dessas sociedades, foi somente no final da década de 1980, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e dos primeiros programas de pós-graduação em Educação Matemática, que a Matemática escolar ganhou impulso para se pensar suas práticas de ensino. Tais sociedades são importantes para a sistematização e a divulgação dos trabalhos relacionados à Matemática e ao seu ensino.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mais especificamente após 1950, houve a constatação da defasagem entre o progresso científico-tecnológico da sociedade industrial e o currículo vigente da Matemática, provocando a articulação com o movimento internacional que ficou conhecido como Movimento da Matemática Moderna – MMM, o qual teve seu auge na década de 1960 e a sua maior divulgação foi por meio dos livros didáticos.

Esse movimento pretendia, além de unificar os quatro campos fundamentais (Álgebra, Geometria, Aritmética e Trigonometria), promover “[...]um retorno ao formalismo matemático, só que sob um novo fundamento: as estruturas algébricas e a linguagem formal da Matemática contemporânea” (FIORENTINI, 1995, p. 14).

No final da década de 1960 até o final da década de 1970, o destaque na educação foi para a tendência tecnicista, a qual enfatizava o uso de novas tecnologias de ensino e imprimia à Matemática um caráter mecânico e pragmático, além de se apresentar como desvinculada das relações de interesses sociais e políticos. Essa tendência reduzia o ensino da Matemática a “[...] um conjunto de técnicas, regras e algoritmos [...]” e sua finalidade era “[...] desenvolver habilidades e atitudes computacionais e manipulativas, capacitando o aluno para a resolução de exercícios ou problemas-padrão” (FIORENTINI, 1995, p. 17).

O fracasso do movimento modernista e da tendência tecnicista fez com que alguns estudiosos voltassem à atenção aos aspectos socioculturais da Educação Matemática. Essa nova corrente pedagógica, chamada de sócioetnocultural, apoiava-se na etnomatemática e concebia a Matemática como “[...] um saber prático, relativo, não-universal e dinâmico, produzido histórico-culturalmente nas diferentes práticas sociais” (FIORENTINI, 1995, p. 26).

A partir dos anos 1980, iniciou-se o movimento autodenominado de construtivista, que concebia a Matemática “como uma construção humana constituída por estruturas e relações abstratas entre formas e grandezas reais ou possíveis” (FIORENTINI, 1995, p. 20). Nessa tendência, de acordo com o autor, destaca-se a importância do aprender a aprender e a Matemática assume um viés psicologizante.

Nesse mesmo período, iniciam-se os estudos e a apresentação de uma nova tendência, a histórico-crítica. Para essa vertente, o ensino da Matemática não devia ser concebido como pronto e acabado, mas como conhecimento vivo, dinâmico e historicamente produzido para a satisfação das necessidades humanas. A Matemática, nessa perspectiva, é produto das relações sociais, e o seu ensino deve mobilizar no aluno o sentido o significado da aprendizagem dos conceitos matemáticos para sua ação na prática social. O aluno, por meio dessa aprendizagem, deve ser “capaz de pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar” (FIORENTINI, 1995, p. 32). Destaca-se que é nessa perspectiva que o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel se sustentará, por compreender a Matemática em uma perspectiva ampla, histórica e produto das necessidades humanas. Evidencia-se, também, que a tendência histórica-crítica é a que possibilita desenvolver o trabalho com o conhecimento matemático de forma a desenvolver em cada aluno o máximo de suas potencialidades. Afirma-se isso com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, discutidos nos fundamentos teóricos deste documento.

Analisando o histórico da Matemática como disciplina escolar, é possível perceber suas transformações ao longo da história da educação. Tais marcas se referem ao processo histórico-social de produção do conhecimento matemático como um momento específico do desenvolvimento do gênero humano, concluindo que os conhecimentos gerados nessa área se consolidam como clássicos ou fundamentais, são permanentes no tempo e nos diferentes espaços em que foram produzidos.

Concepção do Componente Curricular

A Matemática está presente no cotidiano da criança desde seu nascimento, uma vez que está inserida em uma cultura que a utiliza como instrumento simbólico nas relações entre o homem e a natureza. Giardinetto e Mariani (2007) afirmam que

As primeiras noções matemáticas originaram-se de uma etapa muito elementar da história da evolução humana. Nesta etapa, o homem se viu diante da necessidade objetiva de contar e medir os produtos, os resultados de suas atividades do dia-a-dia (GIARDINETTO; MARIANI, 2007, p. 207).

Para tanto, faz-se necessário compreender a Matemática como produto das necessidades humanas decorrentes das atividades realizadas pelos homens no decorrer da história. Caraça (1989) destaca que a Ciência Matemática pode ser vista sob dois aspectos:

[...] no primeiro aspecto, a Ciência parece bastar a si própria, a formação dos conceitos e das teorias parece obedecer só às necessidades interiores; no segundo, pelo contrário, vê-se toda influência que o ambiente da vida social exerce sobre a criação da Ciência. (CARAÇA, 1989, p. XIII).

Munhoz e Moura (2019) reforçam essa concepção de Matemática, ao afirmarem que

[...] em todo o conhecimento matemático há uma atividade humana praticada para satisfazer necessidades da vida social (no coletivo). Assim, compreendida como um produto cultural, a matemática constitui-se como uma riqueza humana e, como tal, deve ser apropriada por todos. (MUNHOZ; MOURA, 2019, p. 66).

Assim, a Matemática, como parte do conjunto de conhecimentos científicos, constitui-se como um componente curricular fundamental e indispensável nos currículos escolares. Tanto que Machado (1987) afirma que:

Em todos os lugares do mundo, independentemente de raças, credos ou sistemas políticos, desde os primeiros anos de escolaridade, a matemática faz parte dos currículos escolares [...]. Parece haver um consenso com relação ao fato de que seu ensino é indispensável e sem ele é como se a alfabetização não se tivesse completado. (MACHADO, 1987, p. 8).

Para que os sujeitos possam se apropriar dos conhecimentos matemáticos, historicamente acumulados, há necessidade que as relações sociais e culturais se efetivem por meio do processo educativo para que cada sujeito reproduza a atividade material e intelectual humana, depositada nos objetos culturais. Assim, é necessário que cada sujeito realize, com relação a esses objetos materiais e ideais, uma atividade determinada, que reproduza as ações e as operações físicas e psíquicas neles materializadas, atividade essa orientada e organizada, geralmente, pelos adultos e, no caso da educação escolar, mais especificamente pelo professor. Nesse sentido, Leontiev afirma que:

O processo de assimilação ou apropriação é diferente [do animal]; o seu resultado é a **reprodução** pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem

atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido no animal, pela hereditariedade, isto é, encarnação do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 1978, p. 169, grifo do autor).

A reprodução é tomada como o processo em que a produção coletiva dos bens culturais passa a ser subjetivada pelos sujeitos. Para o homem encarnar o desenvolvimento da espécie humana, é necessário apropriar-se dos bens culturais, ou seja, como afirma Saviani (1985), é preciso reproduzir o “modo como é produzida a existência humana” (SAVIANI, 1985, p. 80). Dá-se às produções sociais históricas do gênero humano, que garantem e facilitam sua vida, entre elas os instrumentos físicos (ferramentas) e simbólicos (conceitos) e as técnicas, o nome de **cultura**.

Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que é função social da escola pública garantir aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos, como instrumentos simbólicos na relação dos sujeitos com o mundo. Nessa perspectiva, apropriar-se dos conceitos matemáticos é condição para o processo de humanização dos sujeitos inseridos no processo escolar. Para tanto, é necessária a intervenção direta e intencional do professor, ou seja, o desenvolvimento de um ensino sistematizado como condição para a formação, nos alunos, das funções psicológicas superiores².

Cabe, então, discutir o ensino de Matemática como parte deste Currículo e o reconhecimento de sua especificidade no processo de apropriação do conhecimento pelos alunos, ou seja, sua finalidade e o objeto de estudo do componente curricular de Matemática. Para compreender a propósito dessa ciência, na atividade produtiva e social dos homens e a relação do conteúdo e do seu trabalho com as tarefas gerais, é importante compreender que o *objeto de estudo* da Matemática constitui-se **no controle do movimento das variações das diferentes grandezas**, compreendendo que as relações entre as diferentes grandezas revelam os aspectos geométricos, algébricos e aritméticos. Esse objeto, contudo, não se apresenta diretamente na realidade objetiva; é fruto da abstração e existe como representação.

O controle das variações entre as grandezas é inerente à vida humana e se apresenta na prática social de duas formas: grandezas discretas e grandezas contínuas³. Como explica Dias (2007),

A forma como o homem discretiza o contínuo para o seu uso, como engarrafamento de líquido, o empacotamento de certa quantidade de massa etc. permitiram relacionar a forma social de organização com o conhecimento científico, suas aproximações e contradições – como classificar a grandeza pela capacidade do instrumento de medida. O mesmo acontece com o movimento inverso, ou seja, **tornar contínuo** o objeto discreto: como quantificar a areia pela sua massa. (DIAS, 2007, p. 106, grifos no original).

² Ver o significado no item **Concepção de desenvolvimento humano**, neste documento.

³ “Grandezas discretas correspondem a objetos dispostos de formas diferentes no espaço, dando a impressão de que existem “mais” ou “menos” / maior ou menor quantidade de objetos, apesar de as quantidades serem as mesmas, está sempre associada a uma contagem (pedras, sementes, tampas, palitos e etc.). Grandezas contínuas são elementos que requerem instrumentos de medidas como colheres, baldes, copos, etc, para medirem, quantidade de água, areia, dentre outros elementos” (BAURU, 2016, p. 2010).

Desse modo, para que o homem consiga controlar as diferentes grandezas, ele produz instrumentos físicos e psíquicos para atingir esse objetivo, pois:

A análise da relação dos objetos discretos e suas grandezas contínuas – por exemplo, a areia e a sua massa, pedra e seu volume e, o inverso, como a água e seu engarrafamento – permitiu o movimento da relação qualidade-quantidade no desenvolvimento humano. (DIAS, 2007, p. 109).

A partir do exposto por Dias (2007), é possível verificar a interdependência entre as grandezas e a sua medição para satisfação da necessidade humana de controlar as diferentes quantidades presentes nas variedades de objetos que se apresentam na prática social da humanidade.

Quadro 1: Grandezas

GRANDEZAS	
É tudo aquilo que pode ser medido (ressalta a qualidade dos objetos).	
Grandezas Discretas São aquelas em que a medida obtida é sempre um número natural. Por exemplo: Em uma fila há 5 alunos; um casal tem 3 filhos.	Grandezas Contínuas São aquelas em que a medida obtida é um número não natural. Por exemplo: A temperatura registrada num termômetro é 36,5°C
Medir: Consiste em comparar e quantificar grandezas e estabelecer uma unidade de medida. (Por exemplo: A temperatura registrada num termômetro é 37°C).	

Fonte: Elaborado pelo GT (2019)

Do ponto de vista histórico, o homem utilizava o próprio corpo para o controle de quantidades discretas, por exemplo, no controle de quantidades dos animais. Essa forma de controle de quantidades revelou-se insuficiente quando as relações sociais foram se complexificando, surgindo, assim, a necessidade de quantidades cada vez maiores e menores. Para registrar e memorizar as diferentes quantidades, os seres humanos recorreram a diferentes representações, tais como: os desenhos pictográficos, entalhes em madeiras e ossos. Nesse sentido, Ritter (1989) afirma que “[...] descobertas arqueológicas revelaram que os primeiros sistemas de escrita surgiram para atender à necessidade de calcular, dividir e repartir a riqueza material das sociedades”⁴ (RITTER, 1989, p. 12, tradução nossa).

Dessa maneira, a Matemática na sua origem surgiu como um conjunto de regras práticas que respondiam às necessidades da vida diária, cuja validade e aceitação fundamentavam-se no cumprimento das tarefas de ordem prática, tais como: controle de peso e medidas no comércio, cálculo de impostos, construção de moradias, monumentos funerários, medidas de terras dentre outras. O caráter utilitário decorrido, diretamente, das necessidades práticas demonstra que as exigências da realidade social foram determinantes para o surgimento e o consequente desenvolvimento dessa ciência.

O predomínio da ação humana sobre a natureza foi se aprimorando e intensificando a partir do momento em que o homem pelo e no trabalho humanizou a sua mão,

4 “[...] descubrimientos arqueológicos han revelado que los primeros sistemas de escritura surgieron para responder a la necesidad de calcular, dividir y repartir los bienes materiales de las sociedades” (RITTER, 1989, p.12).

transformando-a em ferramenta. Articulado a esse processo, foi se desenvolvendo a consciência humana, em um primeiro momento, relacionada às condições necessárias para se obter resultados práticos e úteis, produzindo assim a ação recíproca transformadora do homem sobre a natureza (ENGELS, 1976). Esse processo no qual o homem, transformando a realidade transforma-se a si próprio, está intimamente ligado ao processo de conhecimento. Conforme explica Otte (1993), “[...] o caráter abstrato do conhecimento matemático obtém sua justificação em algo concreto, que é real e presente antes de qualquer elaboração Matemática” (OTTE, 1993, p. 80). Todavia, como acontece em todos os campos do pensamento humano, esse conhecimento mediado pelas abstrações se afasta do mundo real, do qual se originou, como condição necessária para depois agir sobre ele.

O conhecimento matemático é fruto da invenção e da criação humana; trata-se de um conjunto de conhecimentos científicos, construídos no âmbito das relações sociais expressas por meio de conexões entre os homens e a natureza. Nessa dinamicidade, ele foi se modificando em função de pressões contextuais advindas da interferência de outros setores do conhecimento humano, da cultura e da técnica e, também, em função das necessidades internas do próprio conhecimento matemático.

Ao analisar historicamente esse desenvolvimento, no constante processo de intervenção intencional do homem para assegurar a sua existência, observa-se que esse conhecimento vem sendo produzido atendendo às solicitações da própria ciência e de determinada época e sociedade.

A compreensão do processo histórico do conhecimento matemático é fundamental para entender a presença de determinados conteúdos nos currículos atuais. Miguel e Brito (1996, p. 51), fundamentados em Aleksandrov (1982), afirmam: “Tudo o que hoje se insere no âmbito da matemática elementar, constituindo os quatro pilares da matemática (aritmética, geometria, álgebra e trigonometria) atinge o seu máximo desenvolvimento nesta fase” (MIGUEL; BRITO, 1996, p. 51), que compreende desde o período grego até o renascimento europeu, passando também pela matemática oriental.

Os conhecimentos matemáticos e dos demais componentes curriculares escolares são fundamentais para a formação omnilateral do sujeito. Sendo assim, o trabalho a ser realizado, desde a Educação Infantil, deve ter como base os conceitos que compõem essa área do conhecimento. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a organização do ensino deve considerar as necessidades dos alunos no processo de apropriação da cultura e da formação humana, de forma que garanta o desenvolvimento pleno dos alunos.

O trabalho pedagógico em Matemática deve ter como direção a formação das funções psicológicas superiores, em especial, o pensamento teórico. Para isso, as ações de ensino devem ser pensadas de forma intencional, de modo a superar o senso comum, pautado em práticas mecânicas, por meio de um ensino alicerçado nos conhecimentos científicos. Dávidov (1988) advoga que:

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. *O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas.* Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais

um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente. (DAVÍDOV, 1988, p. 125, grifos nossos, tradução nossa).⁵

Não se pode negar que o saber cotidiano é importante como ponto de partida na prática escolar, pois contempla elementos inseparáveis da vida humana. Não obstante, somente a apropriação dos conceitos matemáticos possibilita a superação desse saber imediato, inerente à pragmaticidade presente no cotidiano, garantindo assim a apropriação de conhecimentos necessários à vida do sujeito participante da sociedade. A respeito dessa ideia, Santos afirma:

Um carpinteiro pode passar a vida toda medindo, serrando e pregando caibros e ripas nas construções sem perceber as relações métricas e geométricas dos triângulos retângulos, porque aquelas são frutos da abstração e da elaboração matemática e não da manipulação do ofício. (SANTOS apud KUENZER, 2002, p. 165).

O que se quer ressaltar é que, ao relacionar o saber do cotidiano no trabalho pedagógico, o professor precisa dominar os conhecimentos científicos, desde as suas origens até suas implicações mais amplas para organizar adequadamente o processo de ensino e de aprendizagem, empregando meios para a superação das práticas escolares pragmáticas.

Conforme indica Giardinetto (1999, p. 69), “[...] o ensino da matemática, que realmente quer contribuir para a humanização do homem, não pode abrir mão de, através da escola, possibilitar a superação destes limites que o conhecimento cotidiano impõe” (GIARDINETTO, 1999, p. 69). Isso equivale a dizer que não se nega o lado prático da atividade humana, o que se nega é o seu entendimento nos limites do prático-utilitário, é a negação ao seu caráter absoluto, mesmo quando esse é apontado em uma dimensão constitutiva importante da atividade humana, ainda que subordinada a outro significado.

Assim, quando se fala da prática como fundamento da teoria, deve-se levar em conta que essa, muitas vezes surge para satisfazer exigências da realidade ou ainda, para atender às necessidades de ordem econômica e social. Para a Matemática, isso significa que:

[...] se, em última instância, são as necessidades econômicas e sociais o fator que gera o desenvolvimento do conhecimento matemático e que, se é na prática de transformação da realidade social que o conhecimento matemático adquire significado, é necessário que o desenvolvimento desse conhecimento seja compreendido dentro de suas especificidades. Existem fatores específicos ao conhecimento matemático que explicam seu desenvolvimento. [...] ver o conhecimento matemático na sua relativa autonomia não significa desvinculá-lo da prática social; significa apenas que não se pode explicar tudo a partir das necessidades sociais imediatas. Um conhecimento matemático pode ser desenvolvido a partir de um conhecimento anterior, sem que haja

⁵ “El contenido del pensamiento teórico es la existencia mediatizada, reflejada, esencial. El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objetual-práctica, la reproducción, e nella, de las formas universales de las cosas, /tal reproducción tiene lugar en la actividad laboral de las personas, como peculiar experimento objetual-sensorial. Luego este experimento adquiere cada vez más un carácter cognoscitivo, permitiendo a las personas pasar, con el tiempo, a los experimentos realizados mentalmente” (DAVÍDOV, 1988, p. 125).

ligação imediata com alguma necessidade prática e nem por isso esse novo conhecimento deixa de ter aplicações práticas. (DUARTE, 1987, p. 9).

A concepção de Matemática preconizada neste Currículo compreende-se como um conjunto de signos e de conceitos produzidos historicamente para a satisfação das necessidades humanas. Mesmo quando esses conhecimentos se afastam da prática social, a sua razão de produção advém dos problemas enfrentados pela humanidade, conforme defende Caraça (1989). Considera-se importante assegurar que o seu *objeto de estudo* consiste **no controle do movimento de variações das diferentes grandezas** e a seguir desenvolver-se-ão os aspectos essenciais para encaminhar o trabalho pedagógico teórico-metodológico desse objeto, como forma de garantir que o aluno se aproprie dos conhecimentos matemáticos na direção da formação do seu pensamento teórico.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no componente curricular Matemática visa garantir aos alunos a apropriação dos conceitos matemáticos produzidos historicamente, de modo que esses se tornem instrumentos simbólicos na sua relação com a prática social, na direção da formação do seu pensamento teórico.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

A função social da instituição escolar, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, é garantir condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos e formem uma conduta cultural. Assim, o trabalho do professor é o de organizar o ensino de forma a assegurar essa função da escola. Os componentes curriculares, em especial o de Matemática, são fundamentais para a formação humana dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico, de modo que esses possam assumir suas atitudes e se posicionar como sujeitos ativos e conscientes, objetivando a transformação da sociedade. Nesse contexto, o trabalho pedagógico é um ato intencional e planejado.

Assim, os conteúdos da escola são os conhecimentos científicos dos diferentes componentes curriculares que compõem o currículo escolar, sem desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos, mas superando-os por incorporação, ou seja, é papel da escola auxiliar para que as ideias e as concepções espontâneas sejam superadas, de forma que o conhecimento elaborado cientificamente faça parte do repertório dos alunos, como instrumentos simbólicos na relação com os fenômenos sociais. Os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural preconizam que os conceitos científicos são produtos sociais, apropriados pelos sujeitos, em situações de ensino e de aprendizagem, na educação escolar. Essa apropriação ocorre e deve ser desencadeada a partir de um **sistema de conceitos**, isto é, o conceito não é isolado, mas faz parte de um sistema. Assim, a sua apreensão “[...] pressupõe um tecido conceitual

já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil” (VIGOTSKI, 2000, p. 269).

Ao apropriar-se dos conceitos científicos, há uma mudança qualitativa no pensamento do aluno, até que ele alcance o nível de voluntariedade, pois, de acordo com Vigotski (2000), “[...] o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas **um autêntico e completo ato do pensamento**” (VIGOTSKI, 2000, p. 181, grifos nossos).

Diferentemente dos conceitos espontâneos, os científicos são desenvolvidos a partir de procedimentos analíticos, requerendo atos de pensamento inteiramente diversos, associados ao livre intercâmbio no sistema de conceitos, de generalizações, enfim, a uma operação consciente e arbitrária com os conceitos espontâneos. Para o autor supracitado, há uma progressiva tomada de consciência a partir da apropriação dos conceitos científicos que ocorre por meio do uso dos signos (instrumentos simbólicos). Em outras palavras,

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2000, p. 241).

Os **conceitos** são **instrumentos culturais** orientadores das ações dos sujeitos, em suas relações com o mundo, e a palavra se constitui no signo para o processo de formação conceitual. Para Vigotski (2000), “**O significado da palavra é uma generalização**. A diferente estrutura destas generalizações representa uma forma diferente de refletir a realidade no pensamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 279, grifos nossos).

A questão central, portanto, para a organização do ensino, advindas dos estudos de Vigotski, é: Como os conceitos científicos se desenvolvem na mente de um aluno em processo de ensino e aprendizagem? Essa questão revela **a relação de interdependência entre sujeito da aprendizagem, conteúdo do ensino e a forma de organizar o ensino**. Essa tríade – sujeito, conteúdo, forma – é basilar no processo de organização do ensino dos diferentes componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Detalhando a tríade, tem-se: o **sujeito** (Quem é o sujeito da aprendizagem? Como ele aprende?); o **conteúdo** (Quais conteúdos são essenciais para o processo de humanização do aluno?); e a **forma** (Qual a forma mais adequada de ensinar, de modo que os alunos aprendam e desenvolvam-se intelectualmente?).

Vigotski (2001) alerta que: “[...] o nascimento do conceito científico não se inicia com o enfrentamento direto das coisas, mas com a atitude mediada até o objeto”⁶ (VIGOTSKI, 2001, p. 252, tradução nossa) Para o autor, “[...] a vida material do homem está ‘mediada’ pelos instrumentos e, da mesma maneira, também sua atividade psicológica está ‘mediada’ pelo produto de ligações da vida social, das quais a mais importante é a linguagem”⁷ (VIGOTSKI, 2001, p. 8, tradução nossa). Assim, o ensino precisa desenvolver ações que mobilizem a

⁶ El nacimiento del concepto científico no se inicia con el enfrentamiento directo con las cosas, sino con la actitud mediada hacia el objeto. (VIGOTSKI, 2001, p. 252)

⁷ La vida material del hombre está “mediatizada” por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está “mediatizada” por eslabones, producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje. (VIGOTSKI, 2001, p. 8).

atividade mental dos alunos e direcione sua ação para a essência do conceito, isto é, que propiciem a tomada de consciência dos conceitos.

Ainda para Vigotski (2000), “tomar consciência de uma operação qualquer significa transferir do plano da ação ao plano da linguagem, isto é, reconstruir na imaginação para poder expressar em palavras” (VIGOTSKI, 2000, p. 203).

Nessa mesma direção Leontiev (1978) defende que o desenvolvimento psíquico não ocorre apenas do contato direto com o fenômeno ou com o objeto; para o referido autor: “[...] é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 286).

A teoria, assumida neste documento, destaca o conceito de atividade como fundamental no processo de organização do ensino, visto que a atividade pedagógica é essencialmente humana. Para o mesmo autor, as atividades são “[...] processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2001, p. 68). A atividade é dirigida por um motivo, e esse mobiliza o sujeito a executar ações que possibilitam a satisfação da sua necessidade.

No tocante ao sujeito da aprendizagem, ou seja, o aluno em idade escolar, considera-se o estudo como sua atividade principal⁸ no processo de apropriação da cultura humana. De acordo com Davídov e Márkova (1987), “[...] o ingresso na escola marca o começo de uma nova etapa na vida da criança, ela muito se modifica, tanto no aspecto da organização externa como interna” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 176), pois, além das relações que a criança já tem com seus familiares, passará a pertencer a mais uma organização social, a escola.

A atividade de estudo mobiliza os alunos a assimilarem os conhecimentos teóricos, por meio de ações de estudo, as quais dão condições para apropriação das relações gerais presentes nos conhecimentos científicos, com vistas à formação do pensamento teórico (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

Para Moraes (2008), a realização do trabalho educativo, que tem como objetivo a humanização dos alunos, encontra na Atividade Orientadora de Ensino (AOE)⁹ o embasamento necessário para a organização de ensino nesta direção. A autora explicita que a AOE deve subsidiar as ações de ensino dos professores e as ações de estudo dos alunos, articulando a tríade sujeito-conteúdo-forma de modo que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos e formem o pensamento teórico. Ao orientar os alunos na formação do pensamento teórico, deve-se considerar que os conteúdos a serem ensinados não são lineares nem estáticos, mas sim se apresentam em um sistema e em movimento. Para Moretti (2007),

Em particular para o ensino de Matemática, é fundamental que a história do conceito permeie a organização das ações do professor de modo que esse possa propor aos seus estudantes problemas desencadeadores que embutem em si a essência do conceito. Isso implica que a história da Matemática que

⁸ Esse conceito foi abordado nos fundamentos deste Currículo, no item periodização do desenvolvimento humano.

⁹ Conceito desenvolvido por Moura (1996) e aprofundado pelo Grupo de Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPA-PE-USP). Os textos de Moura, Araujo e Serrão (2018) e Cedro, Moretti e Moraes (2018) apresentam uma análise histórica sobre o processo de produção do conceito de Atividade Orientadora de Ensino como modo geral para organização do ensino e como base teórica para as investigações sobre a atividade pedagógica.

envolve o problema desencadeador não é a história factual, mas sim aquela que está impregnada no conceito ao se considerar que esse conceito objetiva uma necessidade humana colocada historicamente. (MORETTI, 2007, p. 98).

Compreende-se, portanto, que, ao organizar o ensino, o professor deverá propor o trabalho com os conceitos matemáticos a partir da problematização, criando motivos para o aluno perceber a real necessidade da apropriação do conhecimento científico. Isso requer que ele organize a atividade de ensino de maneira que as ações investigadoras direcionem as tarefas iniciais da atividade de estudo, por meio de questões direcionadas aos alunos e esses entre si. As situações-problemas podem ser materializadas por meio dos jogos, da história virtual do conceito ou de situações emergentes do cotidiano que se articulam pela necessidade de manter a essência do conceito a ser ensinado. De acordo com Lanner de Moura e Moura (1996),

O jogo com propósito pedagógico pode ser um importante aliado no ensino, já que preserva o caráter de problema. [...] O que devemos considerar é a possibilidade do jogo colocar a criança diante de uma situação-problema semelhante à vivenciada pelo homem ao lidar com conceitos matemáticos.

[...]

A problematização de situações emergentes do cotidiano possibilita à prática educativa oportunidade de colocar a criança diante da necessidade de vivenciar solução de problemas significativos para ela.

[...]

E a história virtual do conceito porque coloca a criança diante de uma situação problema semelhante àquela vivida pelo homem ao ter que controlar quantidades contínuas e discretas. (LANNER DE MOURA; MOURA, 1996, p. 12-14, grifos no original).

Outro ponto que precisa ser esclarecido é a compreensão de situação-problema; nessa questão, Moretti (2014) explica que é necessário

[...] criar condições de aprendizagem para nossos alunos passam por propor-lhes *situações-problema que os coloquem frente à necessidade do conceito*. Neste contexto, a situação-problema não é entendida como “exercício de aplicação” de conceitos apresentados previamente pelo professor. *A situação-problema, como entendida aqui, pressupõe uma primeira aproximação do aluno com o conceito envolvido na situação proposta de forma que, constituindo-se a situação proposta de fato como problema para o sujeito que aprende, seja possível a ele se apropriar da construção histórica do pensamento humano.* (MORETTI, 2014, p. 104, grifos nossos).

Conforme apontado por Moura (2001), é no processo de educação escolar que ocorre a apropriação de conhecimentos, aliada à questão da intencionalidade social. O professor, que tem como atividade específica o ensino, deve criar, no aluno, motivo que o mobilize a estudar e aprender os conceitos científicos. Nesse processo, professores e alunos são formados, e a apropriação das objetivações humanas possibilita a transformação dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico.

O desafio do professor está relacionado à organização do ensino de modo que o trabalho pedagógico se constitua em atividade tanto para o aluno quanto para o professor. Moura (2002), no desenvolvimento do conceito de AOE, mantém a estrutura de atividade apresentada por Leontiev (1978, 2001), ao indicar uma necessidade, um motivo real, objetivos

e propõe ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar. Assim, a AOE se caracteriza como um processo mútuo; quando o professor busca organizar as suas ações que objetivam ensinar, ele está também aperfeiçoando a sua prática e aprimorando os seus conhecimentos. Suas características principais, de acordo com Moraes (2008), são: intencionalidade pedagógica; situação desencadeadora de aprendizagem é a materialização da atividade de ensino; essência do conceito; mediação é condição fundamental para o desenvolvimento da atividade; trabalho coletivo; torna-se uma atividade do sujeito e constitui-se em unidade de formação do professor e do aluno.

Pode-se afirmar que o ensino, a partir da base teórico-metodológica denominada de AOE, deve ter intencionalidade, por isso, não se trata de qualquer ensino, mas deve ser aquele que tem objetivos claros, sendo o principal deles possibilitar ao aluno o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. O trabalho para esse fim deve partir de uma situação desencadeadora de aprendizagem que coloca o conceito científico em movimento.

Nesse processo, a mediação é essencial para que o aluno se aproprie dos conceitos, o que significa dizer que o ensino precisa ser planejado, organizado e dirigido por um professor.

Moura et al. (2017) destacam uma particularidade da AOE. Para os autores,

Uma particularidade extremamente relevante que constitui a AOE é a intencionalidade pedagógica que, na vivência educativa, considera as particularidades do problema colocado em ação e os vários conhecimentos presentes de cada um dos sujeitos participantes, o que imprime uma responsabilidade ímpar aos que organizam o ensino. (MOURA et al., 2017, p. 13).

A questão fundamental a ser pensada é, então, a qualidade dos problemas propostos aos alunos. Esses precisam ser problemas de aprendizagem, conforme definiu Rubtsov (1996). Esse autor fez a distinção dos problemas em dois tipos: concreto prático e de aprendizagem. Ele explica: um problema concreto prático busca modos de ação em si, a aquisição de uma ação para a resolução de uma situação específica particular; já em um problema de aprendizagem, o aluno se apropria de uma forma de ação geral que se torna base de orientação das ações em diferentes situações que o cercam. Moura et al. (2017) asseveram que: “O problema, por sua vez, deve conter a gênese do conceito: explicitar as necessidades humanas que motivaram a sua criação, e como os homens mobilizaram-se para encontrar as soluções ou sínteses no movimento aqui já destacado, compreendido por lógico-histórico” (MOURA et al., 2017, p. 13). Assim, ressalta-se a importância da organização do ensino nessa perspectiva teórica. Sobre a unidade lógico-histórica, Moraes (2008) afirma que:

[...] trabalhar com a unidade lógico-histórica no ensino de matemática constitui-se em uma forma de desenvolver os conhecimentos desta área do saber que considere seu processo de produção, como produto da atividade humana diante das necessidades objetivas enfrentadas pelos homens. (MORAES, 2008, p. 76).

Diante desses aspectos teóricos e metodológicos para a organização do ensino, é importante considerar que as diferentes áreas de conhecimento têm suas especificidades e estrutura, de modo a contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem e com a formação humana dos alunos.

O componente curricular de Matemática, para trabalho com seu objeto de estudo, que consiste no controle do movimento de variações das diferentes grandezas, neste Currículo, apresenta-se organizado em quatro eixos, a saber: **Números e Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística**. A organização desses eixos estruturantes teve como ponto de partida, a concepção de sistema de conceitos definida na Teoria Histórico-Cultural, a qual revela que os conceitos não existem isoladamente.

Na exposição dos conteúdos matemáticos a serem trabalhados com os alunos do primeiro ao quinto ano, buscou-se trazer os conceitos superiores na relação com os conceitos que os constituem, isto é, os conceitos inferiores (subordinados), os quais estarão expressos no quadro de conteúdos. Por exemplo, o Sistema de Numeração Decimal é constituído pelos conceitos inferiores (subordinados) de: agrupamento-base, valor posicional e os símbolos numéricos. Essa relação de sistema de conceitos, deve ser compreendida no movimento lógico-histórico de sua produção, em que se revela a sua essência, isto é, a relação geral que há entre eles. Para que os conceitos inferiores generalizem a um nível superior, é necessário que os alunos compreendam os nexos conceituais, os quais “[...] fundamentam os conceitos contêm a lógica, a história, as abstrações, as formalizações do pensar humano no processo de constituir-se humano pelo conhecimento” (SOUSA, 2014, p. 66). Assim, a opção por apresentar os conteúdos dessa forma tem como objetivo que o ensino seja organizado a partir dos diferentes conceitos matemáticos, de modo que os alunos se apropriem deles e desenvolvam seu pensamento teórico.

Ressalta-se que o movimento no ensino e na aprendizagem entre os eixos estruturantes matemáticos ocorre se for considerada a dimensão lógico-histórica entre seus nexos conceituais, visto que por meio dessa dimensão é que os sujeitos têm a possibilidade de dominar a relação geral entre os conceitos (essência). Essa forma de organização tentou superar um currículo que hierarquiza, fragmenta em esquemas estáticos os conceitos científicos. É preciso que o aluno compreenda esses conceitos em movimento no controle da variação das diferentes grandezas. Contudo, para o professor compreender esses eixos e nexos em movimento, ele precisa compreender o que significa de fato ensinar um conteúdo com base no sistema de conceitos, possibilitando a formação do pensamento teórico pelos alunos; caso contrário, ele fragmentará os conceitos, transformando-os em definições e procedimentos prontos.

Salienta-se, ainda, que o trabalho com os diferentes eixos deve ser articulado dialeticamente. Por exemplo, o eixo das “grandezas e medidas” deve ser tomado como articulador do trabalho matemático quando: comparam-se duas quantidades, mede-se uma região limitada do espaço, se constroem gráficos, entre outros. Os conteúdos serão trabalhados gradativamente até o 5º ano, ressaltando que conceitos vistos anteriormente devem ser retomados, não como repetição do que já foi estudado, mas como forma de ampliação e de aprofundamento do conceito em estudo. A seguir, os quatro eixos matemáticos que compõe este Currículo são explicitados.

Números e Álgebra

A criança, desde a mais tenra idade, é motivada a realizar contagens, que, no primeiro momento, podem ser aleatórias e sem significados. Um exemplo disso são as cantigas que

os familiares e professores apresentam às crianças com o nome dos numerais, tais como as músicas “1, 2, 3 indiozinhos, 4, 5, 6 indiozinhos [...]”; “5 patinhos foram passear além das montanhas [...]”, ou, ainda, quando um familiar conta com a criança os carrinhos que estão enfileirados, além de usar os dedinhos para quantificar a idade.

Nessas brincadeiras, o contato com os números e com as formas de quantificar, possibilita que as crianças desenvolvam o senso numérico, ou seja, percebam a variação de pequenas quantidades, baseado na percepção imediata da situação, mas sem o caráter conceitual. Sobre isso, Moretti e Souza (2015), apoiadas em Dantzig (1970), afirmam que o senso numérico é uma primeira forma de controle de quantidade, a qual possibilita as crianças, a seu modo e pelo reconhecimento direto, comunicar as quantidades dos objetos.

Quando a criança começa a perceber as quantidades ou as grandezas, ela se ampara no senso numérico, tanto para comparar quanto para fazer as primeiras tentativas de controlar essas quantidades. Nesse momento, ela ainda não reconhece os símbolos numéricos e não domina o conceito de quantidade, mas reconhece que existem formas de quantificar os objetos. Ela pode, por exemplo, comparar os elementos utilizando as expressões “tem mais”, “tem menos”, “esse grupo está maior do que outro”, entre outras. Essas comparações permitem a criança perceber visualmente a variação de diferentes quantidades, percebendo essas ações como caminhos para a quantificação, mas isso não significa que ela já tenha internalizado¹⁰ a ideia do número.

O número, de acordo com Rosa (2012), expressa a “relação entre uma unidade de medida e uma grandeza” e as “inter-relações entre as grandezas permitem a reprodução gradativa de propriedades que serão convertidas em conteúdo do conceito teórico de número” (ROSA, 2012, p. 146). Para essa autora, o número natural surgiu “no processo de contagem de coleções de objetos” (ROSA, 2012, p. 158), porém, as demandas sociais foram criando necessidades, como medir grandezas contínuas e representar essa medição com um numeral. Com base nos estudos de Davydov e Vigotski, Rosa (2012) conclui que “o número ocupa um lugar no princípio relacional entre grandezas, como resultado do processo de medida” (ROSA, 2012, p. 157).

Ao ingressar na escola, a criança entrará em contato com atividades sistematizadas que lhes possibilitarão condições necessárias para se apropriar do conceito abstrato do número, mas, para isso, ela percorrerá um longo caminho: aprenderá a estabelecer relações de agrupamentos seguindo critérios estabelecidos; fará relações entre as diferentes quantidades; identificará os símbolos utilizados para fazer os registros das quantidades; contará tudo o que pode e começará a olhar para os números que estão presentes no seu dia a dia de outra forma; perceberá a inclusão de classes (a classe do três, inclui a do dois, a do um, ao mesmo tempo em que está incluída na do quatro, na do cinco e assim por diante); aprenderá a operar com as quantidades de diferentes formas e registrar diferentes operações matemáticas; medirá e registrará essas medidas, entre outras ações. Esse processo ocorrerá de forma efetiva somente por meio de ações pedagógicas sistematizadas e intencionais.

10 Internalização é o momento culminante do processo de aprendizagem, pois o indivíduo consegue, pela mediação da análise, passar da síncrese à síntese.

De acordo com os estudos realizados por Galperin (1987), ao apresentar conjuntos de objetos (de 5 a 10, por exemplo), as crianças começam a comparar as quantidades entre si (para isso, não é necessário que saibam contar, mas precisam ter desenvolvido o senso numérico) e percebem que em determinadas situações é possível formar conjuntos/grupos com a mesma quantidade e em outros conjuntos/grupos isso não é possível.

Assim, submetidos a processos sistematizados de aprendizagem, os alunos vão, gradativamente, percebendo que só agrupar, muitas vezes, não é suficiente, e é preciso quantificar, operar e registrar para que se tenha uma ideia clara sobre a contagem. Uma sugestão de trabalho para explorar as ideias da correspondência um a um é utilizar o controle de quantidade de alunos e as carteiras na sala de aula (ou outros materiais que serão distribuídos). O professor pode iniciar questionando (antes de sentarem nas carteiras ou de entregar os materiais): Será que há carteiras suficientes para todos? Como saber sem usar a contagem? O que fazer para descobrir essa resposta? O objetivo, com essas questões, é fazer com que os alunos concluam que, se cada um sentar em uma carteira, é possível saber se há o suficiente, se sobra ou se falta alguma carteira. Em ações similares a essas o professor intervirá para que se apropriem do conceito de correspondência biunívoca.

Para ensinar a sequência e ordem numérica, é possível utilizar tanto o controle de quantidades de grandezas discretas (número de alunos da sala, quantidades de folhas sulfite, entre outros), quanto de grandezas contínuas (quantificar quantidade de água de uma garrafinha ou copo, sal, tamanho das crianças), e desenvolver atividades que possibilitem a compreensão de que uma sequência numérica em ordem crescente vai, além de contar os números em uma ordem recitada, a cada número contado, acrescentar-se 1, e que, dentro do próximo, estão todos os anteriores,. Essas compreensões são fundamentais para a formação do conceito de número. Rosa (2012) sugere que para o trabalho com a sequência numérica sejam utilizadas como recursos didáticos auxiliares as parlendas, os poemas e as cantigas. Conforme a pesquisadora, utilizar-se dessas estratégias permite ao aluno refletir sobre as:

[...] seguintes propriedades básicas da sequência numérica: 1) os números seguem um ao outro em uma determinada ordem que não pode ser alterada; 2) os números, numa série, não podem ser repetidos; 3) Caso for preciso, é possível sempre continuar a série numérica; 4) os números devem ser iguais para todas as pessoas. (ROSA, 2012, p. 149).

O objetivo dessas tarefas é o de trabalhar com a sequência numérica dos números naturais, tanto na ordem crescente quanto decrescente, visto que tais ordens precisam ser respeitadas no processo de quantificação dos diferentes objetos. Moretti e Souza (2015) consideram que o conceito de número natural é muito importante, pois, além de ser a base de trabalho para as operações, ele permeia todo o trabalho com os outros eixos e também com o pensamento algébrico.

Ao iniciar o trabalho com o número, é muito importante considerar o seu processo histórico de produção nas tarefas propostas aos alunos, isto é, apresentar situações-problema que os possibilitem refletir sobre as necessidades humanas de controlar, de registrar e de comunicar as diferentes quantidades e grandezas. Assim, as atividades propostas deverão contemplar o movimento lógico-histórico, ou seja, o movimento histórico de produção do conceito e como esse é tomado como instrumento do seu pensamento (lógico).

As primeiras contagens realizadas pelos homens ocorreram em diferentes lugares e épocas, com procedimentos variados. Para auxiliar e mediar a compreensão do sistema de numeração decimal, são necessários a exploração e o trabalho com diferentes bases, como a base 2, base 5 e outras. Para isso, o professor deve organizar variadas situações que envolvam agrupamentos e trocas, utilizando figurinhas, desenhos, fichas coloridas, entre outros materiais. O jogo intitulado “Nunca 10” pode ser trabalhado com outros agrupamentos, por exemplo, 2, 3 ou 5.

Inicialmente, pode-se organizar a turma em grupos de 5 ou 6 alunos, distribuir determinadas quantidades de materiais (botões, tampinhas, figurinhas, balas) e propor a seguinte situação: saber quantos objetos têm de cada coleção, mas só se sabe contar até 5. Como organizar nossas coleções e determinar a quantidade de cada uma delas? Como fazer para contar todos esses objetos e como registrar? É importante disponibilizar um tempo para manusearem os materiais e posteriormente determinar um tempo para os alunos conversarem e procurarem uma possível solução.

Dessa forma, possibilitará a compreensão que houve um processo histórico de criação dos instrumentos simbólicos matemáticos para o controle de diferentes quantidades, grandezas e formas, os quais são resultados das necessidades humanas e do desenvolvimento do conhecimento que os homens vão produzindo para satisfazê-las. Tais ações remetem à dimensão lógico-histórica do conceito em que:

[...] compreender a essência das necessidades que moveram a humanidade na busca de soluções que possibilitaram a construção social dos conceitos é parte do movimento de compreensão do próprio conceito. Assim, o aspecto histórico associa-se ao aspecto lógico no processo de conhecimento de um determinado objeto de estudo e é só nessa unidade dialética que o conhecimento desse objeto é possível. (MORETTI, 2007, p. 97).

A intencionalidade e a ação planejada do professor determinam os processos de ensino e de aprendizagem na direção do objetivo. No caso da atividade proposta, o objetivo é que os alunos se apropriem do conceito de agrupamento e percebam a articulação com a necessidade humana do registro e a produção dos símbolos.

De acordo com Galperin (1987), é a partir do conceito de unidade que se constrói todos os números e as ações entre eles, e o **número significa sempre o resultado de uma medição**. Com isso, ele afirma que o estudo da matemática deve-se iniciar pelas medidas:

No início mostramos às crianças (de seis anos de idade) como é importante a medição em diferentes esferas da vida: fizemos excursões às tendas onde eles observaram como os produtos são pesados, como as pessoas experimentam seus sapatos, chapéus, a roupa, os tecidos são medidos etc. No caminho de volta ao jardim das crianças, propusemos que as crianças realizem as medidas como os adultos. O que medir? Tudo: as mesas, as janelas, as portas, uns aos outros, etc. (GALPERIN, 1987, p. 133, tradução nossa).¹¹

11 Al inicio mostramos a los niños (de seis años de edad) qué importancia tiene la medición en diferentes esferas de la vida: hicimos con ellos excursiones a las tiendas donde observaron como se pesan productos, como la gente se prueba el calzado, los sombreros, la ropa, se miden las telas, etc. De regreso al jardín de infantes proponíamos a los niños medir, como los adultos. ¿Qué medir? Pues todo: las mesas, las ventanas, las puertas, unos a otros, etc. (GALPERIN, 1987, p. 133).

Galperin (1987) indica, tomando o número como medição, que o conceito de número deve ser trabalhado nas relações entre as grandezas (maior, menor, mais, menos, entre outras). Para isso, é importante partir do que o aluno conhece, no caso, os calçados e as roupas que são comprados por um número, os tecidos por medidas de comprimento, e ainda citar o leite que é comprado utilizando a medida em litros, o pão, arroz e feijão, por quilo, entre outras coisas. É papel da escola e dos professores ampliarem e aprofundarem esse conhecimento, objetivando a apropriação dos conceitos científicos.

Ao oportunizar ao aluno a exploração de materiais manipuláveis e jogos, esse terá a possibilidade de ver, mexer, mover, agir, trocar, comparar, em um constante movimento de relação entre o real e o abstrato. É a forma de direcionamento dado pelo professor e o encaminhamento proposto que permitirão a apropriação do conhecimento, e, gradativamente, o aluno desenvolverá o pensamento por abstração, importante função psicológica superior.

O trabalho com as operações deve ser articulado ao ensino do conceito de número e de sistema de numeração decimal, além de estar relacionado aos demais eixos matemáticos. No entanto, é fundamental que os professores mobilizem o aluno a reconhecer a necessidade das diferentes operações. Repetir uma ação incansavelmente (por exemplo: arme e efetue), descontextualizada e focalizada nos procedimentos torna o trabalho sem sentido e restringe o processo de aprendizagem dos alunos. As ações de ensino das operações devem, portanto, partir de situações-problema nas quais percebam a necessidade do cálculo para encontrar a solução matematicamente correta para o problema proposto.

Para a compreensão das operações e da formação do sistema de numeração decimal, é importante o uso do ábaco de hastes verticais (ábaco aberto), papel quadriculado, cartaz valor lugar, calculadora, material dourado, cédulas, moedas e outras ferramentas. Esses materiais auxiliam na compreensão da composição e da decomposição numérica, no trabalho com o valor posicional dos algarismos de um número, na separação em ordens e classes, na leitura e na escrita dos numerais.

As operações aritméticas carregam no seu movimento o controle de quantidades e as propriedades do processo de agrupamento, de trocas, de relações inversas das operações (propriedades operatórias), de equivalência, de regularidades, de comparação, além da representação simbólica dos números do sistema de numeração decimal. Para que os alunos apropriem-se dessas formas sintéticas de controle de quantidades, é importante que o ensino seja direcionado para os diferentes conceitos e propriedades das operações aritméticas, no sentido de que eles compreendam o significado dos números, a necessidade de utilizar determinadas operações, a sua formalização e, ainda, as propriedades do pensamento algébrico.

Cada operação contém ideias fundamentais e essas devem ser trabalhadas em sua essência, utilizando-se, para isso, dos termos corretos e de recursos auxiliares necessários à compreensão do aluno.

Quadro 2: Operações e suas ideias fundamentais

Operações	Ideias Fundamentais
Adição	Juntar, acrescentar (aumentar quantidades).
Subtração	Comparar (ideia comparativa), completar (ideia aditiva) e retirar (ideia subtrativa).
Multiplicação	Organização de linhas e colunas/área/adção de parcelas iguais e o raciocínio combinatório.
Divisão	Repartir em partes iguais (subtrações sucessivas de uma mesma quantidade); Divisão enquanto medida (distribuir quantidades fixas por um certo número de elementos).

Fonte: Elaborado pelo GT (2019)

Por exemplo, é importante trabalhar os conceitos do sistema de numeração decimal articulado às ideias operatórias, visto que esse sistema é aditivo e multiplicativo, e também relacionados a outros conceitos, por exemplo, os do eixo grandezas e medidas.

Com relação à álgebra, a sua inserção nos currículos, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem como objetivo articular-se com o ensino do conceito de número como uma grandeza, direcionando para a formação do pensamento teórico, de modo que os alunos dominem os conhecimentos matemáticos e esses sejam instrumentos de seu pensamento, conforme Vygotski considera:

[...] pelo aprendizado de álgebra, a criança passa a compreender as operações aritméticas como casos particulares de operações algébricas. Isso dá à criança uma visão mais livre, mais abstrata e generalizada de suas operações com quantidades concretas. (VYGOTSKY, 1987, p.180).

Vygotsky (1987) chamou a atenção para libertar o pensamento dos alunos do plano objetal, da possibilidade de abstrair e generalizar os conhecimentos para que constituam uma forma geral de pensar e de resolver diferentes situações.

Nessa mesma linha, Davídov (1988) afirma que, para ocorrer a formação do pensamento teórico, é essencial desenvolver o ensino adequado, pressupondo que o conteúdo do componente curricular esteja estruturado em correspondência com o princípio de ascensão do pensamento, ou seja, do abstrato ao concreto. Nesse sentido, o método de ensino a ser empregado pelo professor deve assegurar uma atividade de estudo que possibilite aos alunos a assimilação do conteúdo (DAVÍDOV, 1988). Na mesma perspectiva, Moya (2015) reforça que “[...] para promover a apropriação do conceito de número não basta a percepção sensorial das relações imediatas e aparentes presentes na realidade concreta. Mas, a análise das múltiplas determinações que envolvem a essência desse conceito” (MOYA, 2015, p. 149).

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o objetivo principal de desenvolver atividades abordando os conteúdos da álgebra é formar nos alunos os conceitos necessários para desenvolver o pensamento algébrico, isto é, possibilitar que aprendam e reflitam sobre as diversas formas de representar e entender a matemática, nas diferentes relações expressas entre os números, as grandezas e as operações.

Para ilustrar, sugere-se o trabalho com os alunos utilizando a brincadeira de caça ao

tesouro. Ela pode ser uma atividade desafiadora, a partir do momento que o professor propõe aos alunos a solução do enigma para encontrar o tesouro. Na verdade, o tesouro aqui nem terá tanta importância, mas sim todo o processo de pensamento utilizado para entender o mapa.

Para tanto, o professor elaborará um mapa do tesouro, o qual terá as coordenadas para os alunos, utilizando-se a medida dos pés do professor. Ressalta-se que essa é uma medida não padronizada. Assim, no momento de encontrar as pistas do mapa, ao contar os pés, os alunos terão que contar mais passos do que aqueles apontados no mapa, tendo em vista que os pés das crianças são menores do que os do professor. Nessas ações, o desafio da atividade será os alunos concluírem que não estão chegando às pistas com as quantidades de passos apontados no mapa devido a essa arbitrariedade.

A partir da descoberta desse problema, o desafio a ser proposto será o seguinte: Os pés são de tamanhos diferentes, dessa forma, cinco passos do pé do professor são diferentes de cinco passos de um aluno. Precisa-se de uma medida 'padrão' de forma que possa encontrar as pistas e chegar ao tesouro. E agora, o que fazer?

A discussão deverá ser conduzida no sentido de que os alunos encontrem um instrumento possível para medir as distâncias entre as pistas até chegar ao tesouro, e que tanto o professor quanto eles, possam utilizar as mesmas quantidades, por exemplo: uma folha de sulfite. O instrumento a ser empregado será o que conterá a unidade de medida intermediária para estabelecer a medida entre o tamanho do pé do professor e do aluno.

A partir dessa sugestão, destaca-se a importância de, primeiramente, explorar as relações de igualdade e desigualdade – “igual”, “maior”, “menor” (DAVÍDOV, 1988). Para isso, pode-se propor aos alunos a comparação de objetos, como copos de tamanhos diferentes, fitas, blocos lógicos, entre outros, com o objetivo de comparar e estabelecer as relações necessárias entre dois objetos de tamanho, de cor e de forma diferentes.

Para ilustrar novamente, podem-se disponibilizar para as crianças duas vasilhas com tamanho e forma diferentes. A partir desses objetos, é possível desenvolver comparações, buscar a unidade intermediária que pode resolver o problema de capacidade entre as duas vasilhas e representar isso algebricamente (literal). Moya (2015) trabalhou com crianças do 1º ano seguindo esse pressuposto; a seguir, têm-se algumas imagens das comparações e dos registros feitos pelas crianças:

Figura 1: Criança comparando e buscando a unidade intermediária

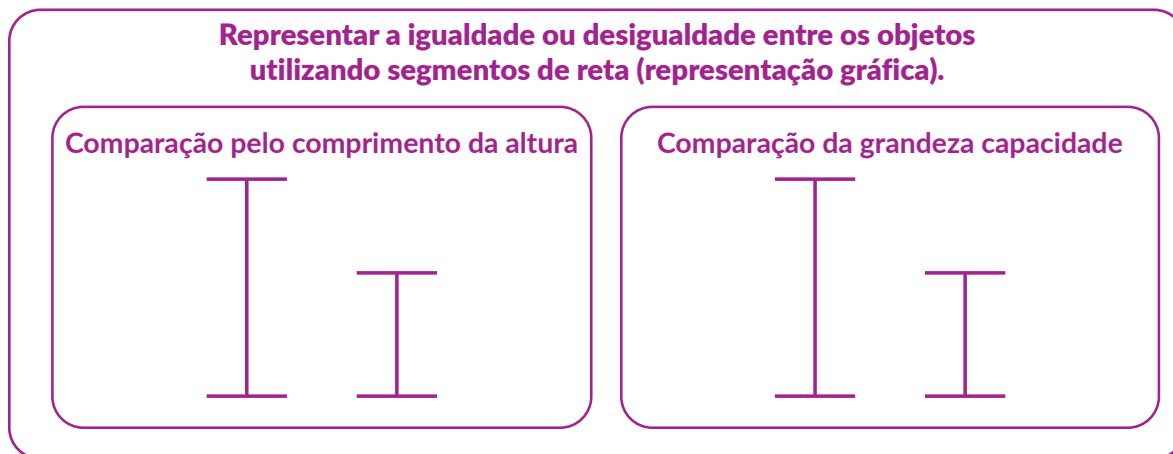


- Realizar uma comparação entre os objetos utilizados no jogo de papéis. A fim de verificar a igualdade e desigualdade entre eles.
- Representar por meio de tiras de papel a comparação realizada entre as características dos objetos.
- Grandezas: comprimento, volume e massa (representação objetiva).
- Comparação pelo comprimento da altura.



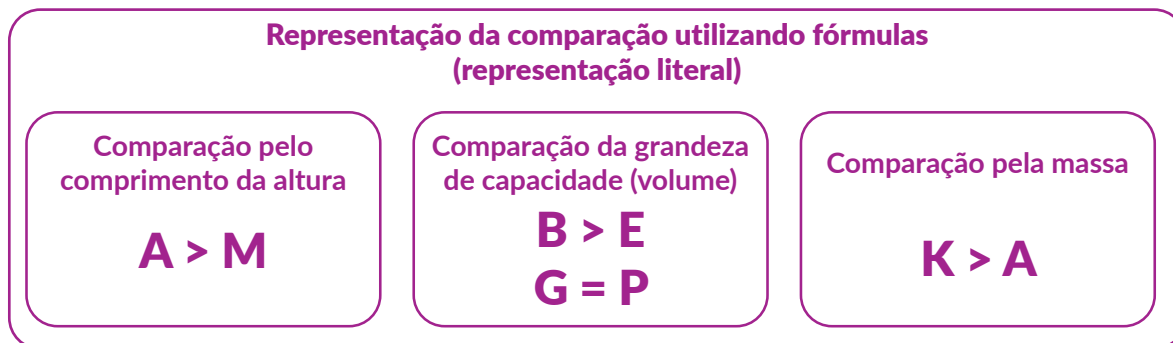
Fonte: Adaptado de Moya (2015) pelo Grupo de Trabalho (2019).

Figura 2: Representação Gráfica



Fonte: Adaptado de Moya (2015) pelo Grupo de Trabalho (2019).

Figura 3: Representação Algébrica



Fonte: Adaptado de Moya (2015) pelo Grupo de Trabalho (2019).

Para Panossian e Moura (2015), os estudos de Davidov têm se mostrado um caminho para o trabalho com a álgebra desde os primeiros anos de escolarização, visto que, a partir das relações entre as grandezas, considera os números como uma aplicação concreta das generalizações algébricas.

O trabalho com sequências, comparações, seriações, igualdades, entre outros, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são possibilidades que promovem o desenvolvimento do pensamento algébrico. Por exemplo: quando o professor entrega blocos lógicos representando as formas geométricas (podem ser da mesma cor e tamanho, mas, de formas diferentes) e solicita ao aluno criar alguma sequência e explicar qual critério utilizou, está trabalhando com propriedades importantes do pensamento algébrico, como classificar e agrupar, utilizando relações matemáticas com símbolos e ideias de padrões. Sobre esse aspecto, Oliveira e Laudares (2015) argumentam:

O pensamento algébrico é favorecido quando, desde as séries iniciais do ensino fundamental, se valoriza as diferentes formas de representação de ideias e relações matemáticas, através de recursos diversos como símbolos, desenhos, material manipulativo e atividades de agrupar, classificar, ordenar que facilitem os trabalhos com os padrões. Tudo isso vem a refletir de forma positiva na compreensão das propriedades das operações, onde os alunos são encorajados a usar o pensamento relacional, a desenvolver a sua capacidade de estimação no sentido de se aventurarem na descoberta da generalização. Assim é possível abordar aspectos essenciais da Álgebra, nos diferentes níveis escolares em que a criança se encontra inserida (OLIVEIRA; LAUDARES, 2015, p. 5).

São as ações organizadas de ensino que darão condições de perceber as relações estreitas entre o sentido numérico e a representação algébrica. Assim, o desenvolvimento do pensamento algébrico mobiliza nos alunos dois processos: generalização e simbolização.

Para Oliveira e Laudares (2015), o pensamento algébrico “está associado à capacidade de estabelecer generalizações e relações, interpretar e resolver problemas” e é a generalização que “permite a passagem de situações concretas para aquilo que é comum a todas elas” e a simbolização “é uma forma reduzida de expressar essa característica comum a todas as situações” (OLIVEIRA; LAUDARES, 2015, p. 5).

Desse modo, trabalhar com álgebra favorece e auxilia o desenvolvimento do pensamento abstrato (teórico) por meio da apropriação dos diferentes conceitos matemáticos. Contudo, o ensino da álgebra deve estar articulado a outros conhecimentos matemáticos, como o conceito de número abordado anteriormente.

Ao trabalhar com o aluno do primeiro ano, ele percebe que a sua idade refere-se a um símbolo numérico, mas ainda não consegue estabelecer relação que esse número corresponde à medida de tempo e que 365 dias equivalem a um ano.

Conforme os professores exploram os conceitos, que compõem a medida de tempo, os alunos vão realizando ações de correspondência que vão se complexificando. No quinto ano, já terão condições de fazer relações abstratas entre 10 anos de idade que correspondem a 'X' dias do calendário, e ainda entender que esse 10 da sua idade pode representar outras

quantidades. Diante disso, observa-se que o trabalho com o número precisa ser desenvolvido nas relações entre as grandezas.

O trabalho com o eixo números e álgebra ganha sentido, a partir da compreensão que o aluno tem dos elementos cotidianos (dia, mês, ano, tamanho, valores). Dessa forma, o trabalho com a sistematização do número adquire sentido, tendo em vista que a escola é o lugar em que os conceitos cotidianos trazidos pelas crianças geram situações e possibilidades de aprendizagem e serão sistematizados.

Para esse trabalho, é imprescindível a utilização de recursos didáticos, tais como: ábaco, material dourado, calendários, relógios, metro, fita métrica, sólidos geométricos, cédulas, cartaz valor lugar ou quadro de pregas, cuisinaire, entre outros. É importante ressaltar que não é o material manipulável que garante a apropriação do conhecimento, entretanto, esse auxilia a abstração dos conceitos.

Esses materiais ou instrumentos auxiliarão o aluno na abstração dos conceitos e, conseqüentemente, no desenvolvimento de suas funções psíquicas. De acordo com Vygotsky e Luria (1996), “a abstração é um dos instrumentos mais poderosos que o desenvolvimento cultural cria na mente do ser humano” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 201), portanto, a finalidade da escola é instrumentalizar o aluno a fim de que realize as abstrações necessárias à compreensão da realidade objetiva.

Quando o trabalho com esse eixo é realizado de modo que o conceito de número é concebido a partir das relações entre as grandezas, isso implica que as ações de ensino excedem o trabalho somente com os números naturais, mas ampliam-se para os números reais, que estão inclusos os números racionais (fracionários os decimais) na direção da formação do pensamento teórico dos alunos.

Grandezas e Medidas

Desde a antiguidade até os nossos dias, muitos foram os padrões de medidas utilizados pelo homem. A necessidade de medir é tão antiga quanto à de contar e ela está ligada ao desenvolvimento das primeiras civilizações que observavam a passagem dos dias e das noites, a posição do Sol, o aspecto físico das fases da Lua que se alternavam, assim como os períodos de plantio e de colheitas. Ademais, as antigas civilizações tiveram a necessidade de expressar numericamente a medição das terras que margeavam os rios que eram fundamentais para a sua sobrevivência.

Da mesma forma que o homem apresentou necessidade de medir os objetos do seu cotidiano, também precisou medir macros e micros elementos que fazem parte da natureza, como o tamanho da Terra e o tamanho da célula.

Surgem então perguntas importantes: O que significa grandezas? O que significa medir? Grandezas é tudo aquilo que pode ser medido e que ressalta a qualidade dos objetos. As qualidades dos objetos podem ser: tamanho, cor, luminosidade, intensidade, muito, pouco, cheio, vazio, entre outras. A partir dessas qualidades é que as grandezas se diferenciam em

discretas e contínuas¹² e, ainda determinam o instrumento e a unidade de medição. Medir consiste em comparar e quantificar as grandezas, estabelecer uma unidade de medida, por exemplo: a temperatura registrada em um termômetro é 36,5° C.

Para Caraça (1989), medir consiste em “[...] comparar duas grandezas da mesma espécie – dois comprimentos, dois pesos, dois volumes etc.” (CARAÇA, 1989, p. 29). Para isso, o autor defende três aspectos essenciais da medição: a seleção da unidade, a comparação da unidade com a grandeza e a expressão numérica da comparação. Esses aspectos possibilitam ações de representação do espaço, de representação numérica e de grandeza. Assim, destaca-se a articulação entre os demais eixos matemáticos: número e álgebra; geometria e estatística e probabilidade.

A história sobre a necessidade humana de medir as diferentes grandezas deve fundamentar o trabalho desse eixo em sala de aula, ressaltando que a padronização das diferentes unidades de medida é uma produção humana. Esse é um pressuposto didático, visto que, ao conhecer a origem dos conceitos, o professor poderá propor situações-problema que mobilizem os alunos a compreender o movimento lógico-histórico do conceito, como descrito no início dos encaminhamentos teórico-metodológicos.

As grandezas e medidas são usadas pela sociedade em seu cotidiano: nos supermercados, por exemplo, quando se compram alimentos por quilo, por litro ou quando se efetiva o pagamento da compra. Desde muito cedo, as crianças vivenciam situações em que é necessário medir, como quando demarcam uma área para praticar um jogo ou determinam o tempo de cada rodada. Portanto, as unidades de medida devem ser trabalhadas partindo do conhecimento que o aluno já tem, por meio de comparações e questionamentos que permitam refletir sobre quantidades, tamanhos, formas, entre outras grandezas.

Desse modo, ao observar o tamanho dos objetos, na exploração do espaço, o aluno estabelecerá relações comparativas, classificando-os em pequenos, grandes, compridos e curtos, o que está perto e o que está longe. Essas relações entre grandezas são fundamentais para que o aluno se aproprie do conceito de número, como elencado no eixo números e álgebra. As relações entre grandezas constituem-se em base para a compreensão do controle das diferentes quantidades e a sua forma numérica e algébrica de expressar.

No Ensino Fundamental, trabalha-se com as principais grandezas contínuas e suas unidades de medidas, dentre elas destacam-se: comprimento, massa, capacidade, tempo, valor, temperatura, volume e superfície.

Ao abordar o trabalho na relação entre grandezas discretas e contínuas, é preciso desenvolver ações desde o primeiro ano para expressar numericamente o resultado de uma medida, que extrapolam o conjunto dos números naturais. Para ilustrar: Como expressar o resultado da medida da altura das crianças? Não é possível apresentar somente o número inteiro, já está exposta a necessidade dos números decimais. Sendo assim, o controle de quantidade será tratado no movimento das diferentes grandezas. Caraça (1989) explicita essa relação: “[...] o número natural, surgindo da necessidade da contagem; o número racional, da medida;

¹² O conceito de grandezas discretas e contínuas foi abordado no item Concepção de Matemática.

o número real, para assegurar a compatibilidade lógica de aquisições diferentes” (CARAÇA, 1989, p. 125).

A partir desses pressupostos no trabalho com as diferentes grandezas, é fundamental **mobilizar o pensamento dos alunos para a necessidade de medir**. A escolha dos diferentes instrumentos não padronizados para a medição foi um percurso vivenciado pela humanidade, dependendo da grandeza a ser medida. O professor, desse modo, precisa desencadear no aluno a necessidade de formalização da unidade padrão.

Para explorar, a formação do conceito de medida de tempo, conforme sugerem Moura et al. (2017), é necessário fazer uso de um padrão repetido, o ritmo, analisando com os alunos como o tempo pode ser separado em intervalos: manhã, tarde e noite, hoje, ontem e amanhã. Ao explorar o calendário, o relógio e outros instrumentos como recursos, possibilitam-se condições para que os alunos compreendam que, desde seu nascimento, já realizam empiricamente o controle de tempo: ao se alimentar, tomar banho, brincar, entre outras atividades, bem como, a divisão do tempo em dias, semanas, meses e anos, além da composição do dia (horas, minutos e segundos).

Para possibilitar que os alunos compreendam a necessidade de padronização dessa medida e de seus instrumentos, pode-se utilizar a brincadeira “o gato e o rato”, na qual as crianças formam uma roda; uma das crianças (o rato) fica dentro da roda e outra (o gato) fica fora. O gato pergunta: “Seu ratinho está?”. As crianças da roda respondem: “Não”. O gato pergunta: “A que horas ele chega?”. As crianças respondem um horário a escolha. As crianças começam a rodar e o gato vai perguntando “Que horas são?”, e as crianças respondem “Uma hora”, ele pergunta novamente “Que horas são?”, e elas respondem “Duas Horas”, e assim se procede até chegar ao horário escolhido. As crianças na roda devem parar com os braços estendidos; o gato passa a perseguir o rato. A brincadeira acaba quando o gato pega o rato. Para os pequeninos, é preferível que os que estão na roda fiquem parados até que o gato pegue o rato. No caso das crianças maiores, as que estão na roda podem ajudar o rato a fugir ou atrapalhar o gato, sem desfazer o círculo.

Após a brincadeira, o professor pode fomentar o diálogo sobre como se mede o tempo, que instrumentos são utilizados para realizar essa medição, será que eles sempre existiram, como era medido o tempo antes dessas invenções. Realizar tais questionamentos auxilia para que os alunos percebam que os instrumentos de medidas utilizados atualmente são uma invenção humana e, que antes disso, o homem utilizava-se da observação da natureza para perceber a passagem do tempo.

Ao observar diferentes situações de passagem do tempo, há situações que demonstram passar mais rápido, outras mais lentamente e outras ficam paradas. É possível perguntar aos alunos: Durante a brincadeira, como o tempo parecia estar? Você gostou da brincadeira? Quanto tempo você considera que durou a brincadeira? Seria possível “medir” o tempo da brincadeira sem usar o relógio? Como fazer isso? E para estabelecer a relação de duração da brincadeira, pode-se indagar: Durou muito tempo? Pouco tempo? O mesmo tempo que o intervalo (recreio)? O tempo percebido de duração da brincadeira é o mesmo para todos?

A partir do conceito de tempo subjetivo, é importante problematizar a necessidade da construção de instrumentos para medir o tempo, intervindo para que os alunos compreendam

a necessidade da padronização das medidas de tempo. É significativo também que o professor amplie a brincadeira mencionada anteriormente, lançando ao grupo a seguinte questão: Os alunos falaram que o rato está pronto em 20 minutos, como fazer para medir esse tempo sem o relógio? A partir dessa questão, o professor mobilizará alunos a pensar em diferentes instrumentos para medição do tempo. Quando essa questão foi proposta para uma turma do segundo ano, eles falaram que poderia se utilizar um conta-gotas, outros mencionaram copos de água, e ainda um grupo falou da areia. Essa última resposta, com a ajuda da professora, despertou a necessidade de construção da ampulheta, um instrumento antigo utilizado para medir o tempo.

Nessa última sugestão, seria interessante apresentar aos alunos uma ampulheta (relógio de areia) e deixá-los manusearem-na para que levantem hipóteses do seu funcionamento. Feito isso, pode-se sugerir que os alunos realizem novamente a brincadeira realizando a medição do tempo de duração com a ampulheta, registrando o resultado para posterior comparação com outras atividades para verificar o tempo de duração entre elas. Algumas sugestões de questionamento que podem ser feitos aos alunos sobre a medida de tempo com a ampulheta seriam: Quantas ampulhetas são necessárias para que todos participem da brincadeira “o gato e o rato”? E para medir o tempo do recreio? As duas atividades têm o mesmo tempo de duração? Após fazê-las, o docente poder retomar os questionamentos do tempo subjetivo percebido pelos alunos a fim de verificar se as respostas relacionadas ao tempo da brincadeira em comparação ao tempo do recreio se concretizaram, ou se, a partir da medição, perceberam diferenças entre o tempo percebido e o tempo medido com o auxílio da ampulheta. Outra ação que pode ser realizada é construir conjuntamente uma ampulheta de garrafa PET (polietileno tereftalato) e problematizar situações cotidianas para que realizem a medição e a registrem, por exemplo: Para montar um quebra-cabeça demorei cinco ampulhetas e meia.

Quanto às medidas de valor, sugere-se que o aluno manuseie cédulas e moedas, observando-as pelos valores específicos, realize a composição e a decomposição, a equivalência e a relação com o sistema de numeração decimal. Convém mencionar, também, que o Sistema Monetário Brasileiro é decimal, e o centavo representa a centésima parte do Real.

O trabalho com a medida de temperatura deve partir das sensações de frio e de calor que se alteram ao longo do dia e, também, com o passar deles. Tanto o instrumento utilizado para sua medição (termômetro) quanto à influência dela na vida das pessoas devem caracterizar o estudo.

As medidas de capacidade, de comprimento, de massa, de superfície e de volume também devem ser trabalhadas partindo das unidades de medidas não padronizadas até a unidade padrão, explorando as unidades usuais. Sugere-se que o professor elabore um material muito rico em possibilidades, que pode ser chamado de “caixinha de medidas”. A ideia é elaborar caixas (em grupos de três ou quatro alunos) com diversos materiais que podem ser medidos: um metro de fita, um retalho de tecido, um saco plástico com areia, um frasco plástico com pedrinhas, um dado, um copo pequeno para água. O objetivo da caixinha é reunir materiais que possibilitem ao aluno compreender que diferentes elementos podem ser medidos de formas distintas, mas que existe uma medida padrão regulamentada que permite explorar grandezas contínuas e discretas.

Em um primeiro momento, é preciso comparar objetos fazendo a relação de maior ou menor, utilizando como unidade e instrumento de medidas o palmo ou outro objeto qualquer, como um lápis. Pode-se questionar o grupo sobre a diferença que pode haver nos instrumentos de medida não padronizada, como o palmo de uma pessoa é igual ao das outras? Os alunos compreenderão, com isso, que pode haver irregularidades entre uma medida e outra, percebendo a necessidade de um instrumento padrão/regular para medição.

Para a representação das unidades maiores e ou menores (múltiplos e submúltiplos), é importante a utilização de materiais manipuláveis (instrumentos não padronizados): pedaços de barbante ou fitas, porções de areia, farinha, feijão, água, suco, entre outros. Isso auxiliará para que se comparem as possibilidades de medir, bem como as diferentes quantidades das grandezas, refletindo com os alunos a necessidade de usar um instrumento padrão para que todos compreendam o que está se medindo e qual o resultado dessa ação.

Pode-se utilizar para medida de massa diferentes porções de alimentos que podem ser medidos num primeiro momento com instrumentos não padronizados, como um punhado ou dois de farinha, uma porção de feijão, e, em um segundo momento, o professor vai disponibilizando aos alunos alguns instrumentos que podem verificar de forma mais exata essas quantidades, com materiais que contenham uma, 10, 100, 1.000 gramas ou, ainda, 1kg, 5kg. Esse trabalho pode ser feito a partir de uma história, uma receita de bolo, além do professor elaborar uma situação-problema que cria a necessidade de verificar a quantidade de alguma grandeza: uma porção de farinha de trigo, representa que quantidade: 1 copo, 1 xícara, 1 pacote, 100 gramas, 500 gramas? Como verificar essa situação? É preciso, para responder às questões, disponibilizar aos alunos os materiais para que possam medir e comparar.

Para as medidas de comprimento, o trabalho pode ser iniciado por uma história, uma situação-problema, a partir de um jogo ou utilizando a “caixinha de medidas”. Pode se utilizar, por exemplo, a história intitulada “De que tamanho é o pé do rei?”, que conta a respeito de um rei que dará um presente para a rainha que está de aniversário, e ele decide que o melhor presente é uma cama, mas ninguém havia feito uma cama antes. Então, como seria essa cama? Qual o tamanho? O rei teve uma ideia para medir esse tamanho deitando a rainha no chão e medindo com o tamanho de seu pé. Ordenou ao carpinteiro que a cama seria de três pés de largura e seis pés de comprimento. O carpinteiro construiu a cama, mas, quando a rainha se deitou, a cama era pequena. Isso gerou uma grande confusão, relada na História Infantil.

O professor pode, desse modo, realizar a leitura e questionar os alunos: Por que a cama ficou menor do que o rei desejava? Qual foi a medida tomada pelo aprendiz de carpinteiro para solucionar o problema da cama da rainha? Nos dias de hoje, como poderia ser medido o tamanho da cama, para que não ocorresse esse problema? Na sequência, pode-se sugerir aos alunos que meçam o comprimento e a largura da sala de aula com seus pés, depois comparem a medida com os colegas: Será que todos chegaram ao mesmo resultado? Esse “problema” de medida foi o mesmo que teve o aprendiz de carpinteiro da história? Ao realizar os questionamentos o professor intervém para que os alunos compreendam a importância da padronização das medidas de comprimento.

Em outro momento, o professor pode dividir a turma em dois grupos e dar-lhes diferentes instrumentos de medida de comprimento; para o primeiro grupo dá uma régua de

30 centímetros e para o segundo um metro articulado utilizado na carpintaria. Depois disso, solicita que os grupos meçam a largura e o comprimento da sala. Após os grupos realizarem a atividade, o professor questiona-os: Qual grupo terminou de realizar a medida da sala primeiro? Qual seria o motivo desse grupo ter feito isso de forma mais rápida?

A intenção dessa atividade é que o aluno compreenda que o instrumento de medida a ser utilizado varia de acordo como o que se quer medir; assim, para verificar pequenos comprimentos, é melhor utilizar a régua, e, para medir espaços maiores, é necessária uma unidade de medida maior, como o metro articulado.

É importante salientar que o eixo Grandezas e Medidas articula-se aos demais eixos, e o modo de encaminhar as ações em sala de aula deve considerar a qualidade do que está sendo medido, provocando, desse modo, nos alunos a necessidade de medir e escolher o instrumento adequado para medir, comparar, registrar e expor os resultados. Foram destacados alguns exemplos para ilustrar essa abordagem teórica e metodológica para o trabalho com os conceitos fundamentais desse eixo, mas tais princípios devem ser considerados para as diferentes grandezas, sendo ela discretas ou contínuas.

Geometria

O ser humano, em seu incessante processo de adaptação da natureza para si, lida com conhecimentos geométricos, tanto para sua fixação no espaço quanto na produção dos instrumentos. A complexa fabricação dos instrumentos é prova desse fato. Por exemplo, a produção de algo cortante que se assemelha à machadinha exige que ele se relacione com as diferentes grandezas e formas: o tamanho e a qualidade da pedra. Diante disso, pode-se dizer que os conceitos geométricos são inerentes ao processo de humanização. De acordo com Moura et al. (2017a),

[...] as noções de localização espacial e de simetria seria um dos primeiros conhecimentos geométricos a serem desenvolvidos. Isso porque, por exemplo, construir instrumento para o transporte de água e estar próximo de um rio foram elementos que o homem primitivo teve que entender para fixar-se em um local. Logo, é compreensível que partes da geometria elementar tenham surgido no período neolítico, no momento que o homem deixa de ser nômade. (MOURA et al., 2017a, p. 8).

Nessa mesma direção, Lanner de Moura (2004) defende que a compreensão do espaço pelo homem é tão remota quanto a sua fixação na terra, visto que, para sobreviver necessitou, por exemplo, construir abrigos. Essa necessidade colocou o ser humano no processo de produção dos instrumentos e de conhecimentos, os quais foram sistematizados posteriormente em forma de conhecimentos matemáticos.

O termo “Geometria” vem do grego *geometrein*, que significa medição da terra (*geo* = terra, *metrein* = medição). Geometria significa medida da terra. Assim, a necessidade de medição de terrenos constitui-se base para o desenvolvimento da Geometria. Conforme o historiador grego Heródoto (séc. V a. C.), os egípcios cultivavam terras divididas em lotes, nas margens do Rio Nilo. Na época das chuvas, o rio transbordava e as marcas divisórias dos lotes eram

apagadas. Os funcionários do faraó refaziam a divisão da terra e, para isso, mediam comprimentos, larguras, ângulos e traçavam linhas paralelas.

Os gregos aprenderam com os egípcios esses conhecimentos e os desenvolveram mais que qualquer outro povo antigo; deram a esses conhecimentos o nome de Geometria porque inicialmente serviam para medir as terras. Sobre isso, Caraça (1989) destaca:

Heródoto - o pai da História - historiador grego que viveu no séc.V antes de Cristo, ao fazer a história dos egípcios no Livro II (Euterpe) das suas **Histórias**, refere-se deste modo às origens da Geometria: Disseram-me que este rei (Sesóstris) tinha repartido todo o Egito entre os egípcios, e que tinha dado a cada um uma porção igual e rectangular de terra, com a obrigação de pagar por um ano de certo tributo. Que se a porção de algum fosse diminuída pelo rio (Nilo), ele fosse procurar o rei e lhe expusesse o que tinha acontecido à sua terra. Que ao mesmo tempo o rei enviava medidores ao local e fazia medir a terra, a fim de saber de quanto ela estava diminuída e de só pagar o tributo conforme o que tivesse ficado de terra. Eu creio que foi daí que nasceu a Geometria e que depois passou aos gregos. (CARAÇA, 1989, p. 32).

Os primeiros conhecimentos de natureza geométrica derivam de resultados empíricos relacionados às medições de terras, às construções arquitetônicas, às determinações de áreas ou volumes ou ainda a cálculos astronômicos envolvidos na fixação do calendário. Entretanto, foi apenas na Grécia, por volta do século III a.C. com os trabalhos de Euclides, que a Geometria logrou uma notável sistematização, tornando-se modelo de organização do conhecimento em quase todas as áreas.

Os estudos históricos revelam que a Geometria foi desenvolvida pela necessidade de resolver seus problemas de plantio, de navegação, entre outros, isto é, fruto das atividades humanas. Malba Tahan (2005) afirma que:

A Geometria existe por toda parte. Procure observar as formas regulares e perfeitas que muitos corpos apresentam. As flores, as folhas e incontáveis animais revelam simetrias admiráveis que nos deslumbram o espírito. A Geometria repito, existe por toda parte. No disco do Sol, na folha da tamareira, no arco-íris, na borboleta, no diamante, na estrela-do-mar e até num pequenino grão de areia. Há, enfim uma variedade de formas geométricas espalhadas pela natureza. (TAHAN, 2005, p. 53).

Corrobora-se com Malba Tahan (2005) no que diz respeito à Geometria fazer-se presente em toda a parte. Nesse sentido, considerando a citação do pensador, é possível afirmar que na sala de aula, para introduzir o trabalho com a Geometria, o professor poderá apresentar aos alunos elementos naturais inerentes às formas que abundam na natureza nas formas vivas e inanimadas. Por exemplo: podem-se levar para a sala de aula diversos tipos de folhas, de flores, de frutas e compará-las aos sólidos e às formas que representam, possibilitando que o aluno compreenda que a Geometria estudada hoje é reflexo da observação do ser humano com relação à natureza, bem como de sua ação transformadora do meio.

Moura et al. (2017) sistematizaram o movimento lógico-histórico da constituição dos conceitos geométricos em quatro etapas, a saber: geometria sensorial, geometria prática, geometria formal e geometria científica. Uma síntese desse movimento está no quadro a seguir:

Quadro 3: Síntese do estudo do movimento lógico-histórico da Geometria

Momentos iniciais históricos do desenvolvimento da Geometria	Descrição	Síntese
Geometria Sensorial	Percepções elaboradas diante de observações do meio circundante.	Percepção do espaço.
Geometria prática	Desenvolvimento de “uma nova geometria”, em que foram consideradas as necessidades sociais e práticas advindas das antigas civilizações, tais como: a divisão de terras e cobrança dos impostos.	Solução dos problemas do cotidiano.
Geometria formal	Busca de explicações lógicas para os fatos descobertos empiricamente, ou seja, a sistematização da geometria.	Padronização de signos e elaboração de conceitos.

Fonte: Moura et al. (2017, p. 12).

Com base nesse estudo sobre a constituição histórica da Geometria, Moura et al. (2017) estabeleceram as relações essenciais dos conteúdos geométricos, os quais são fundamentais na organização do ensino, a saber:

- Percepção da necessidade de orientação (direção e sentido) para a localização no espaço;
- Percepção do espaço e dos objetos que o compõe, suas formas e características;
- Reconhecimento de figuras tridimensionais e bidimensionais;
- Percepção das diferentes formas de compor o objeto no espaço.

Pode-se inferir que, a partir dessas relações, emergem os diferentes conceitos geométricos, por exemplo, o conceito de localização espacial é constituído pelos seguintes nexos conceituais: orientação, ponto de referência, distância, lateralidade, longitude e fronteira.

Para desenvolver tais conceitos, sugere-se a situação desencadeadora da aprendizagem: caça ao tesouro. Essa atividade poderá iniciar com a chegada de uma carta misteriosa na sala de aula dentro de uma garrafa. Nessa carta, o pirata conta que escondeu um tesouro, e os alunos devem seguir as orientações que estão em pistas; a primeira delas se encontra na carta. As pistas devem conter: pontos de referência, distância entre as pistas, lateralidade, longitude e fronteira.

Essa situação desencadeadora de aprendizagem pode ser realizada em todas as turmas; contudo, existe uma especificidade quanto à compreensão dos conceitos a serem abordados. Por exemplo, com a turma do primeiro ano, o tesouro poderá estar escondido na escola; já para turmas do quarto e quinto anos, esse poderá estar escondido fora da escola. É importante destacar que o professor, ao organizar as pistas para encontrar o tesouro deve, explicitar os conceitos trabalhados: tendo como ponto de partida a sua sala de aula, a primeira pista para você chegar ao tesouro encontra-se aproximadamente a 10 passos largos a esquerda da porta da sala, ao lado do objeto que encontrará à sua frente, indicado com uma bandeira.

Ao trabalhar com essa possibilidade, o professor fará as inferências junto aos alunos por meio de questionamentos e explicações, tais como: Qual o ponto de referência para o início da caça ao tesouro? Qual a posição em que o aluno precisa estar para verificar qual é à esquerda da porta da sala de aula, a partir do ponto de referência para o início da caça ao tesouro? Essa tarefa deve ser organizada e planejada de modo que o aluno compreenda que o ponto de referência, como um conceito de localização, é imprescindível para localizar um determinado objeto ou pessoa, nesse caso, encontrar o tesouro.

Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a tarefa planejada pode ser a mesma, mas os conceitos devem ser aprofundados de acordo com o período de desenvolvimento do aluno. Enquanto no primeiro ano o trabalho centra-se na localização imediata, no quarto ou quinto anos é possível, a partir das pistas, para que o aluno construa o mapa do tesouro.

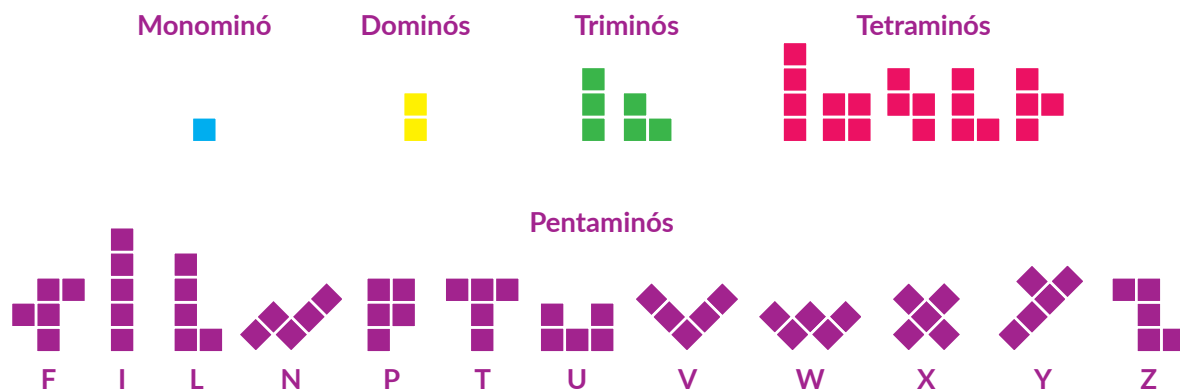
O ensino de Geometria deve partir da exploração da realidade do sujeito, isto é, a partir de sua experiência com espaço e norteada pelos conceitos científicos que compõem essa experiência. Isso porque a formação do pensamento teórico tem como base a apropriação dos conceitos científicos.

De acordo com Lanner de Moura (2004), entende-se que o aluno, a partir do espaço físico e de suas relações, irá, gradualmente, apropriando-se do espaço cuja via de acesso é a abstração. Assim sendo, devem-se propor atividades que possibilitem a ação, a criação e a recriação do espaço, proporcionando-lhe a apropriação de conceitos geométricos de maneira que possa representar, descrever e interpretar o mundo. O trabalho com os conteúdos de Geometria visa a proporcionar a compreensão mais elaborada do espaço e das formas.

Ao desenvolver atividades em sala de aula, o professor deve explorar a natureza (formas, relações geométricas, simetria: botões de flor, girassóis, caramujos, favos de mel, abacaxis, frutos do pinheiro – pinha, corpo humano etc.) e usar de diferentes recursos didáticos, tais como: geoplanos, tangrans, dominós, tetraminós, poliminós, blocos lógicos, caleidoscópio, mosaicos, painéis, tecelagens, dobraduras, quebra-cabeças, jogos e ilusões de ótica, malha quadriculada, entre outros.

Dentro dessas possibilidades, utiliza-se como exemplo os poliminós como alternativa para trabalhar conceitos como área e perímetro. Os poliminós são um importante recurso que auxiliam o aluno no desenvolvimento da atenção, do pensamento, da percepção, de estratégias, dentre outros aspectos. De acordo com Barbosa e Gandulfo (2013), “Os poliminós são figuras planas formadas pelos agrupamentos de um número n de quadrados congruentes justapostos com pelo menos um lado comum” (BARBOSA; GANDULFO, 2013, p. 8000-8001). Esses são classificados de acordo com a quantidade de quadrados que cada figura é composta: por exemplo, “[...] monominó (1), dominó (2), triminó (3), tetraminó (4), pentaminó (5), hexaminó (6),..., n -minó (formado por um número n de peças)” (BARBOSA; GANDULFO, 2013, p. 8000-8001), como se visualiza na figura a seguir:

Figura 4: Poliminós



Fonte: Barbosa e Gandulfo (2013, p. 8000-8001), adaptado pelo GT (2019).

Por se tratar de um recurso didático auxiliar manipulável, ao apresentar esse material, é necessário oportunizar aos alunos momentos para que se familiarizem com ele, brinquem, montem figuras de acordo com seus próprios critérios ou que reproduzam a partir de imagens propostas pelo professor. Em seguida, os aspectos matemáticos que envolvem esse recurso devem ser explorados, proporcionando, intencionalmente, ao aluno a compreensão do conceito de área e de perímetro.

O ensino da Geometria deve iniciar pela exploração do espaço vivido para situar-se nele e analisá-lo percebendo os objetos, as suas posições e, posteriormente, as relações métricas no espaço. Conhecer a Geometria implica construir conceitos de localização e de movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano, exploração e localização no espaço utilizando o próprio corpo como referência.

É necessário que o sujeito se localize no espaço, movimente-se nele e que perceba a forma e o tamanho dos objetos e a relação desses com o seu uso. Além disso, é importante que estabeleça pontos de referência em seu entorno, situe-se no espaço e se localize nele, tanto utilizando materiais manipulativos quanto por meio de representações simbólicas.

Outros aspectos fundamentais são reconhecer-se em um determinado espaço e, a partir dele, localizar-se no plano, por exemplo, utilizando-se de ideias espaciais posicionais como direção, sentido, lateralidade, profundidade, anterioridade, e, ainda, possibilitar suas representações por meio de maquetes, plantas baixas, ampliando para a localização da sua casa, de seu bairro, de seu município, estado, país e planeta.

No estudo geométrico, são necessárias ações de contornar, de decompor, de compor, de manipular, de observar, de verbalizar, de recortar, de confeccionar, de planificar, de perceber, de comparar, de visualizar, de desenhar, de classificar, de identificar semelhanças, diferenças, regularidades ou não, assim como a representação e a construção de objetos, explorando as relações quantitativas¹³ e qualitativas¹⁴.

¹³ “Relações quantitativas são expressas por um número ou de uma quantidade” (BORGES, 2005, p. 15).

¹⁴ “Relações qualitativas são expressas sem emprego de qualquer número para representar uma quantidade” (BORGES, 2005, p. 15).

É necessário reconhecer os sólidos geométricos na sua relação com as três dimensões (unidimensional, bidimensional e tridimensional), bem como semelhanças e diferenças entre as formas geométricas encontradas na natureza e nos objetos construídos pelos grupos humanos. Para que isso aconteça, é importante propor atividades nas quais os alunos possam realizar a classificação dos sólidos geométricos (poliedros e corpos redondos), a construção dos sólidos geométricos por meio de modelos planificados, identificação dos elementos estruturantes de um sólido geométrico (face, aresta e vértice), e, a partir dos sólidos, o reconhecimento dos diferentes polígonos (figuras geométricas planas).

Pode-se exemplificar esse trabalho com a proposição de uma situação-problema de **“construção de embalagens”**. Para tanto, pode-se disponibilizar aos alunos diferentes produtos e materiais, solicitando que os embalem. Primeiramente, o professor indaga aos alunos: Em que se deve pensar quando se constrói uma embalagem? Qual a utilidade das embalagens? O objetivo das perguntas é gerar a necessidade social da construção de utensílios destinados à armazenagem variada.

Posteriormente, o professor deve possibilitar aos alunos que escolham um dos produtos **e realizem o planejamento** da embalagem a ser construída. Em seguida, ele apresenta para a turma o planejamento realizado, por meio de desenho (esquema) e lista de materiais necessários à confecção da embalagem para o produto escolhido.

A partir da **confecção da embalagem**, novamente deve-se apresentá-la para a sala, fazendo isso em forma de exposição. O professor deverá, nesse momento, lançar novas questões, tais como: Em que vocês pensaram para confeccionar a embalagem? Em quais conceitos geométricos tiveram que pensar para construir uma embalagem que coubesse o objeto? Como classificar as embalagens elaboradas? Como se pode caracterizar um sólido geométrico?

Feita essa atividade, pode-se propor uma nova **situação-problema**: Como classificar as embalagens construídas? Os alunos devem expor as embalagens de forma que os alunos observem-nas, assim, podem analisar e escolher aquelas que melhor se adequam ao seu produto. Posteriormente, o professor escolhe com os alunos a melhor embalagem, seguindo os critérios de proteção, de forma, de material e de economia. É importante questioná-los se é necessário modificar a embalagem escolhida, buscando junto com a turma transformá-la em algo mais adequado possível. Finalmente, o professor e os alunos podem caracterizar os sólidos geométricos e figuras geométricas.

A partir dessa situação-problema - “construção da embalagem” -, a criança revelará o conhecimento que ela tem sobre os conceitos geométricos e possibilitará articular com os conceitos científicos, visto que, em várias situações, o conhecimento das relações diretas que a criança adquiriu não explicará as situações, necessitando da intervenção do professor. O conceito fundamental trabalhado nessa situação desencadeadora de aprendizagem é o de dimensão: na relação entre a uni, bi e tridimensionalidade (MORAES et al., 2013).

Ao se trabalhar o eixo da Geometria, é importante perceber que a figura plana só existe porque está presente na face dos sólidos geométricos, por isso, é necessário estabelecer as relações que existem entre os sólidos geométricos e figuras planas. O aluno deve realizar a classificação das figuras planas como: polígonos (quadrados, retângulos, triângulos, trapézios e paralelogramo) e círculos. No caso da composição e decomposição de figuras geométricas

planas, podem-se explorar os conceitos de paralelismo, de perpendicularismo, de ângulos e de simetria.

O trabalho sistemático com as diferentes figuras geométricas tridimensionais, por exemplo, a partir da utilização de caixas que representam os diferentes sólidos geométricos, auxilia na sistematização do conhecimento de Geometria. Há a possibilidade de inserir ideias de dentro, de fora e de fronteira, além de explorar as possíveis formas poligonais e não poligonais das faces que compõem os sólidos. Uma vez as faces recortadas ou contornadas, dá-se a ideia de figuras planas (bidimensionais), permitindo exemplificar o segmento de reta (unidimensional). Trabalhar essa relação entre as diferentes dimensões é essencial para a compreensão dos conceitos geométricos.

Estatística e Probabilidade

Com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, o eixo Estatística e Probabilidade tem papel fundamental como produto da ação humana advinda das necessidades sociais. Considerando que o ensino dos conteúdos que compõem esse eixo é recente na educação brasileira, faz-se necessário debruçar-se na compreensão de seus conceitos a fim de que o aluno possa ter a garantia de sua aprendizagem.

De acordo com Borba et al. (2011), somente a partir da década de 1990 que a estatística e a probabilidade começaram a fazer parte dos currículos para o Ensino Fundamental. Para os autores, no final do Ensino Fundamental, o aluno precisa “formular questões [...] por meio de coleta, organização e registro de dados; selecionar e utilizar métodos estatísticos [...] para a análise de dados; desenvolver e avaliar inferências e previsões [...]; entender e aplicar conceitos básicos de probabilidade” (BORBA et al., 2011, n. p.). Esses objetivos precisam ser compreendidos pelo professor e encontram-se expressos como conteúdos que promovem o desenvolvimento do aluno.

Devido à recente inclusão desses conteúdos nos currículos escolares, principalmente para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais, observa-se que o trabalho com a estatística tem se restringido a uma simples análise de gráficos e tabelas. Há de considerar necessário o trabalho com situações desencadeadoras que favoreçam a compreensão da probabilidade, da análise combinatória, da pesquisa, da coleta e da análise de dados, da construção e da interpretação de tabelas e gráficos, dentre outros aspectos.

Mas afinal, para que serve a estatística? Para que ensinar estatística aos alunos desde a Educação Infantil? Conforme defendem Moura et al. (2017),

Se por um lado esta pergunta parece simples, a análise mais ampla dessa ciência, não a considerando como ciência moderna, mais antiga, surgem outras indagações, visto que nos primórdios da civilização a humanidade já utilizava de modo “instintivo”, dada as necessidades administrativas do Estado. Os fatos e os fenômenos circundantes à vida dos homens possuem um caráter de ordem, de causas, passíveis de observações, de contagens, de comparações. (MOURA et al., 2017, p. 3-4).

Acrescenta-se, também, a necessária exposição dos dados, com o intuito de se

compreender os fenômenos do mundo real. Tal movimento revela-se como a origem da ciência estatística, a qual é essencial para entender a realidade:

Pensar o objeto da Estatística implica em estabelecer uma reflexão no sentido de como ela se constitui como ciência para entender dialeticamente a realidade, considerando as significações numéricas de possibilidades, arranjos, combinações e probabilidade de ocorrência de determinados fenômenos. (MOURA et al., 2017, p. 6).

Os referidos autores aprofundam o objeto da Estatística:

[...] revela-se como um método de estudos sobre a ocorrência de determinado fenômeno e seu objetivo é, percebendo suas regularidades ou não, estabelecer previsões e hipóteses estatísticas. Portanto, as atividades de ensino devem contemplar este objetivo. Ou seja, o objeto da ciência Estatística deve ser também objeto do ensino de Estatística. (MOURA et al., 2017, p. 6, grifos nossos).

Lopes (2010) defende que “[...] conceitos e métodos para coletar, organizar e analisar informações diversas” (LOPES, 2010, p. 1). Para a autora, esse método tem se revelado um poderoso aliado no desafio que é transformar a informação bruta, ou seja, compreender a prática social que a todo o momento produz informações.

Como a Matemática tem por objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico no processo de apreensão do controle da variação das diferentes grandezas e formas, o trabalho com o eixo Estatística e Probabilidade deve ocorrer na mesma direção, e seus conteúdos devem ser desenvolvidos fazendo parte de um sistema de conceitos.

Moura et al. (2017), destacam as relações essenciais do sistema de conceitos do ensino de Estatística e Probabilidade, a saber:

- O movimento de variabilidade de um fenômeno em determinado tempo e espaço;
- Percepção e observação da frequência de um fenômeno;
- Demonstração das regularidades;
- Realização de previsões e possibilidades da ocorrência de um fenômeno.

Como são relações essenciais, precisam estar presentes nos processos de ensino e de aprendizagem, para que os alunos possam apropriar-se dos conceitos inerentes a esse eixo e desenvolver o pensamento teórico.

De acordo com Lopes (2008), a importância do trabalho com a Estatística e a Probabilidade está em “[...] possibilitar ao aluno desenvolver a capacidade de coletar, organizar, interpretar e comparar dados para obter e fundamentar conclusões, que é a grande base do desempenho de uma atitude científica” (LOPES, 2008, p. 51).

Ainda de acordo com Lopes (2008), o ensino de Estatística e Probabilidade deve partir de uma problemática enfatizando que ao “[...] propor coleta de dados desvinculada de uma situação-problema não levará à possibilidade de uma análise real” (LOPES, 2008, p. 71).

Desse modo, a estatística, com o objetivo de reconhecer e produzir informações em diversas situações e diferentes configurações, deve proporcionar condições que permitam ao aluno ler, organizar e interpretar informações contidas em tabelas e gráficos, buscando o

desenvolvimento das capacidades de questionar, de levantar hipóteses e de estabelecer relações entre os dados apresentados ou coletados e organizados de forma sistemática.

Diferente do que ocorre na resolução de problemas de outros campos da Matemática, a Estatística e a Probabilidade promovem o desenvolvimento do raciocínio que envolve a incerteza. Os resultados devem ser vistos como possibilidades e não como respostas exatas e, além de ter claros os objetivos da pesquisa, devem ser bem planejados para que seja possível vivenciar todas as suas etapas.

De acordo com Carzola e Utsumi (2010), as etapas do trabalho com Estatística e Probabilidade são:

- Elaboração da situação-problema: o que precisa ser investigado;
- Definição da população a ser investigada: (amostra/variáveis; planejamento da coleta de dados);
- Coleta dos dados;
- Tratamento dos dados;
- Análise e interpretação dos dados;
- Comunicação dos dados.

Essas etapas são essenciais para o trabalho com Estatística e Probabilidade para que os alunos se apropriem dos seus conceitos. No entanto, elas precisam ser trabalhadas em uma relação de interdependência, conforme defendem Moura et al. (2017):

[...] o processo de produção do conhecimento estatístico parte da própria realidade, que a todo o momento produz informações. O tratamento dessas informações, considerando suas relações essenciais, envolve ações interdependentes de observação, coleta, organização, análise, interpretação e expressão numérica de variabilidade e/ou probabilidade de ocorrência de eventos do fenômeno, processo este necessário para realizar previsões e tomar decisões. (MOURA et al., 2017, p. 7).

Por isso, é importante que o trabalho com alunos inicie por meio de coletas de informações que fazem parte da sua vivência dentro e fora da escola, tais como: o calendário do tempo; o registro de dias/condições meteorológicas; as preferências de times de futebol; as cores; a altura; o peso, entre outras. Para tanto, são necessárias a construção e exploração dos vários tipos de gráficos, como os de barra, os de colunas, (com nomeação dos objetos, os quais podem ser o próprio objeto ou desenhos indicando a representação direta), bem como os de linhas e de setores, possibilitando ao aluno analisar e interpretar as informações contidas nessas formas de representação.

Reitera-se que esse é apenas um exemplo de uma tarefa que resultará no trabalho com o conceito de probabilidade, ideia de acaso e, ainda, a análise, a interpretação e a exposição dos dados (tabelas e gráficos). Em sala de aula, o professor, considerando o período de desenvolvimento de seus alunos, deve propor atividades coerentes e complexas, provocando e impulsionando o desenvolvimento das funções psíquicas.

A probabilidade tem por objetivo promover a compreensão dos acontecimentos da prática social que são de natureza aleatória, identificando os possíveis resultados desses

acontecimentos. Cabe ao professor propor situações em que os alunos realizem experimentos e façam observações dos eventos, desenvolvendo primeiramente de forma intuitiva as ideias de acaso e incerteza, utilizando, por exemplo, vários tipos de jogos (cartas, dados, moeda entre outros).

A título de exemplo: em uma turma com 20 alunos, o professor organiza antecipadamente fichas nas cores verdes e brancas (15 de cada cor) e coloca-as em uma caixa. Ao iniciar a aula, o professor passa a caixa para que cada aluno retire uma ficha. Em seguida, questiona os alunos a partir da afirmação: eu tinha nessa caixa 30 fichas, sendo 15 verdes e 15 brancas. Qual a possibilidade de um dos alunos pegar uma ficha verde? Essa possibilidade é a mesma em relação às fichas brancas? Outra ação é o professor solicitar que os alunos se organizem em dois grupos de acordo com a cor da ficha que têm. Após a divisão dos grupos, o professor solicita que os próprios alunos realizem uma análise da quantidade de alunos (fichas) em cada grupo. Essa análise deverá ser registrada em uma tabela que, posteriormente, será transformada em um gráfico, podendo ser de barras ou colunas a partir das próprias fichas. O professor, concomitantemente as intervenções, deve realizar o registro no quadro.

Outra sugestão é o jogo que envolve a soma de dois dados, no qual os alunos somarão os pontos registrados na face superior somando seus resultados. Quando se quer apostar um possível resultado de um evento, é uma atividade que se conceitua como possibilidade, já quando se quer saber a “chance” desse evento acontecer, tem-se a presença do conceito da probabilidade.

Além das alternativas já mencionadas, podem ser utilizados também jogos como recursos auxiliares para a elaboração de tabelas a fim de organizar a quantidade de pontos obtidos em cada rodada. Por exemplo, um jogo para a construção e interpretação de tabelas: jogo de varetas.

Tabela 1: Jogo de varetas

1ª rodada		Cores das varetas				
Alunos	Verde	Azul	Preta	Amarela	Vermelha	Roxa
Aluno 1	3	2	1	3	1	2
Aluno 2	1	5	0	3	2	1

Fonte: Elaborado pelo GT (2019).

No jogo com as varetas, o aluno registrará a quantidade de varetas que tirou bem e as cores. No final do jogo, é possível analisar os dados com a quantidade de varetas realizando a soma do total de pontos. Outros jogos, como “o nunca 10”, “argolas”, “boca do palhaço”, “dardo”, entre outros, são recursos didáticos fundamentais para a compreensão dos conceitos e para o desenvolvimento do pensamento nos processos de ensino e de aprendizagem.

No raciocínio combinatório, enquadra-se a possibilidade de combinar objetos, a contagem dos números, agrupados por determinadas características, por exemplo: Com três blusas e duas saias, quantas são as possibilidades de combiná-las?

A abordagem desses conteúdos permite o desenvolvimento de capacidades de

organização, de interpretação e de análise de dados quantitativos¹⁵ da realidade e, também, qualitativos¹⁶ referentes às informações.

15 Que indicam quantidades referentes aos dados e que podem ser expressas por números, exemplo: idade, estatura, salário-mínimo, entre outros (PARANÁ, 2006).

16 Que representam qualidade ou característica dos dados, exemplo: sexo, nível de escolaridade, preferências, opinião, entre outros (PARANÁ, 2006).

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

1º ANO			
Números e Álgebra	Grandezas e Medidas	Geometria	Estatística e Probabilidade
Número • Senso numérico; • Correspondência um a um; • Sequenciação numérica; • Cardinalidade e ordinalidade; • Símbolos numéricos; • Reta Numérica. Sistema de Numeração Decimal (Números naturais) • Agrupamento; • Valor posicional; • Símbolos numéricos. Operações Fundamentais • Adição (juntar, acrescentar) • Subtração (retirar, complementar); • Divisão (repartir); • Multiplicação (organização: linhas e colunas). Padrões e regularidades • Padrões figurais e numéricos.	Medidas de comprimento • Tamanho; Espessura; Largura; Altura; Distância; • Unidades de medida: não padronizadas (palmos, tiras de papel, etc.) e padronizada (metro). Medidas de massa • Leve, Pesado; • Unidades de medida: não padronizadas (balança de objetos) e padronizada (quilograma). Medidas de capacidade • Cheio, vazio; • Unidades de medida: não padronizadas (copos, xícaras etc.) e padronizada (litro). Medida de tempo • Duração, Simultaneidade e Sucessão; • Unidade de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (dia, semana, mês, ano, minuto e hora). Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) • Pouco, Muito; • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real).	Localização espacial • Ponto de referência; • Distância; • Lateralidade; • Longitude; • Fronteira. Figuras geométricas espaciais • Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional). Figuras geométricas planas • Dimensão (unidimensional e bidimensional).	Ideia de acaso (variáveis) • Dados; • Lista. Tabelas simples • Linha; • Coluna. Gráficos • Barra ou Colunas nominais.

Eixo: Números e Álgebra	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Número • Senso numérico; • Correspondência um a um; • Sequenciação numérica; • Cardinalidade e ordinalidade; • Símbolos numéricos; • Reta Numérica.	(EF01MA01) Reconhecer e utilizar da função social dos números naturais como indicadores de quantidade, de ordem, de medida e de código de identificação em diferentes situações cotidianas. (PR.EF01MA01.d.1.02) Representar ideias e quantidades por meio de símbolos (letras, algarismos, desenhos e outras formas de registro) em diferentes contextos. (PR.EF01MA01.d.1.03) Identificar e diferenciar números de letras e outros símbolos que estão presentes nos diferentes gêneros textuais e em diferentes contextos. (PR.EF01MA01.n.1.05) Conhecer a história do número, a sua origem e importância. (PR.EF01MA01.d.1.04) Expressar hipóteses a respeito da escrita de um determinado número utilizando-se de algarismos. (EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos utilizando recursos (manipuláveis e digitais) e apoio em imagens como suporte para resolver problemas. (PR.EF01MA02.n.1.08) Traçar corretamente os algarismos de 0 a 9 para registrar qualquer número por meio das possibilidades de combinação entre eles. (PR.EF01MA05.n.1.60) Localizar números naturais, na reta numérica, em diferentes contextos de modo a perceber regularidades na sequência numérica. (PR.EF01MA02.n.1.52) Reconhecer, registrar e utilizar os números ordinais no contexto das práticas sociais (1º ao 10º).

Sistema de Numeração Decimal (Números naturais)

- Agrupamento;
- Símbolos numéricos.

(PR.EF01MA02.n.1.09) Escrever números, utilizando-se de algarismos, em ordem ascendente e descendente.

(PR.EF01MA02.d.1.10) Contar os elementos de um conjunto (em torno de 30) estabelecendo a relação entre a quantidade e o número natural que o representa.

(PR.EF01MA02.n.1.07) Perceber que a contagem verbal segue critérios diferentes: do zero até o nove, cada algarismo se refere a uma palavra; a partir do dez, há novos nomes para uma combinação em que se utilizam os mesmos algarismos.

(PR.EF01MA02.n.1.31) Reconhecer agrupamentos tais como: dezena, meia dezena, dúzia e meia dúzia em diferentes contextos.

(PR.EF01MA02.n.1.30) Realizar agrupamentos e trocas nas diferentes bases (base 2, 3, 5 e 10) utilizando recursos didáticos (manipuláveis digitais) e registros pessoais para compreender as regularidades que compõe o sistema de numeração decimal.

(EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 30 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.

(PR.EF01MA03.d.1.12) Utilizar quantificadores tais como “um, nenhum, alguns, todos, o que tem mais, o que tem menos, o que tem a mesma quantidade” para resolver problemas.

(PR.EF01MA03.d.1.13) Estabelecer a relação de correspondência (um a um, dois a dois) entre a quantidade de objetos de dois conjuntos (formados por até 30 elementos).

(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por meio de registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.

(PR.EF01MA04.d.1.54) Contar até 100 unidades utilizando agrupamentos de 10 em 10 como estratégia e outros.

(PR.EF01MA04.d.1.56) Ordenar números, progressivamente, até 100 unidades.

(PR.EF01MA04.n.1.57) Representar números de até duas ordens utilizando recurso didático manipulável e digitais.

(PR.EF01MA04.d.1.58) Ler e realizar hipóteses de escrita alfabética dos números naturais até 100.

(EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.

(PR.EF01MA05.d.1.34) Identificar o antecessor e sucessor dos números naturais até duas ordens em situações contextualizadas.

(PR.EF01MA02.n.1.32) Compreender o valor posicional dos algarismos em um número, estabelecendo as relações entre as ordens da unidade e da dezena.

(PR.EF01MA05.d.1.33) Utilizar o zero para indicar ordem vazia e ausência de quantidade.

(PR.EF01MA05.d.1.35) Diferenciar e utilizar os conceitos de número par e ímpar no contexto de jogos, brincadeiras e resolução de problemas.

(EF01MA07) Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.

(PR.EF01MA07.n.1.62) Utilizar a composição e a decomposição de números (de até duas ordens), de diferentes formas, como estratégia de cálculo durante a resolução de problemas.

Operações Fundamentais • Adição (juntar, acrescentar); • Subtração (retirar, complementar); • Divisão (repartir); • Multiplicação (organização: linhas e colunas).	(PR.EF01MA06.a.1.14) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas no contexto de jogos e brincadeiras, com apoio de recursos (manipuláveis e digitais) e registros pictóricos. (PR.EF01MA06.d.1.15) Construir estratégias pessoais de cálculo, com registro (algarismos ou desenhos) para resolver problemas envolvendo adição e subtração. (PR.EF01MA05.n.1.61) Utilizar a reta numérica como suporte para desenvolver procedimentos de cálculo durante o processo de resolução de problemas, envolvendo adição e subtração. (EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. (PR.EF01MA08.a.1.63) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, com números de até dois algarismos, envolvendo as ideias de comparação (quanto a mais, quanto a menos, qual a diferença, quanto falta para) com o suporte de imagens, material manipulável e/ou digital, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. (PR.EF01MA08.n.1.64) Resolver e elaborar problemas que envolvem as ideias de divisão (distribuição e medida) e multiplicação (ideia de adição de parcelas iguais) utilizando recursos manipuláveis, digitais e registros pictóricos como apoio. (PR.EF01MA08.n.1.65) Utilizar noções de metade e dobro para resolver e elaborar problemas com suporte de imagens e material manipulável.
Padrões e regularidades • Padrões figurais e numéricas.	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. (PR.EF01MA09.d.1.17) Observar e comparar atributos de objetos e figuras (cor, forma, tamanho e outros) para organizar, ordenar e/ou classificá-los de acordo com critérios estabelecidos. (EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras. (PR.EF01MA10.d.1.19) Reconhecer os primeiros termos de uma sequência recursiva, sejam eles formados por números naturais, figuras ou objetos e explicitar o padrão, isto é, esclarecer a regularidade observada, para indicar ou descrever os elementos ausentes.

Eixo: Grandezas e Medidas

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Medida de tempo • Duração, Simultaneidade e Sucessão; • Unidade de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (dia, semana, mês, ano, minuto e hora).	(PR.EF01MA16.a.1.22) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos e termos que marcam o tempo: antes, durante e depois, ontem, hoje e amanhã. (PR.EF01MA16.d.1.23) Utilizar expressões relativas ao tempo cronológico (ontem, hoje, amanhã etc.) com compreensão. (PR.EF01MA17.d.1.49) Perceber a necessidade de relacionar uma sequência de acontecimentos relativos a um dia com o tempo cronológico. (PR.EF01MA17.n.1.50) Reconhecer instrumentos que auxiliam na determinação de medidas do tempo cronológico (relógio, calendário). (EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. (PR.EF01MA12.n.1.48) Estabelecer noções de duração e sequência temporal (períodos do dia, dias, semanas, meses do ano, ano etc.). (EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.
Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) • Pouco, Muito; • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real).	(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro e outros de acordo com a cultura local para resolver situações simples do cotidiano do estudante. (PR.EF01MA19.n.1.90) Compreender as ideias de compra e venda utilizando-se de representações de dinheiro (cédulas e moedas sem valor) em diferentes contextos. (PR.EF01MA19.n.1.91) Resolver e elaborar problemas envolvendo o sistema monetário brasileiro.

Medidas de comprimento • Tamanho, Espessura, Largura, Altura, Distância; • Unidades de medida: não padronizadas (palmas, tiras de papel etc.) e padronizada (metro). Medidas de massa • Leve, Pesado; • Unidades de medida: não padronizadas (balança de objetos) e padronizada (quilograma). Medidas de capacidade • Cheio, vazio; • Unidades de medida: não padronizadas (copos, xícaras etc.) e padronizada (litro).	(EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. (PR.EF01MA15.n.1.44) Resolver e elaborar problemas utilizando instrumentos de medida não padronizados (palmo, passo, pé, polegada e outros). (PR.EF01MA15.n.1.45) Reconhecer os instrumentos de medida padronizado mais usuais e a sua função social (régua, fita métrica, trena, balança e outros). (PR.EF01MA15.n.1.46) Reconhecer objetos que se compra por metro, quilograma, litro, por unidade e por dúzia.

Eixo: Geometria

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Localização espacial • Ponto de referência; • Distância; • Lateralidade; • Longitude; • Fronteira.	(EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás. (PR.EF01MA11.d.1.87) Localizar-se no espaço utilizando as noções de embaixo e em cima, dentro e fora, frente e atrás, direita e esquerda utilizando plantas baixas simples e iniciar o uso de recursos digitais. (PR.EF01MA11.d.1.88) Representar o espaço, incluindo percursos e trajetos, por meio de registros pessoais, identificando pontos de referência a fim de localizar – se em ambientes variados e/ou desconhecidos. (EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, embaixo, é necessário explicitar-se o referencial. (CVEL.EF01MA01) Localizar um objeto ou pessoa no espaço descrevendo a posição que este ocupa de acordo com um ponto de referência utilizando noções de direita, esquerda, em cima e embaixo, na frente e atrás, dentro e fora.
Figuras geométricas espaciais • Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional).	(EF01MA13) Reconhecer e relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas, pirâmides e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico. (PR.EF01MA13.n.1.41) Identificar as faces, os vértices e as arestas em poliedros. (PR.EF01MA13.n.1.42) Identificar características das figuras geométricas espaciais observando semelhanças e diferenças (cones, cilindros, esferas, pirâmides e blocos retangulares) e classificá-las em dois grupos: formas arredondadas e formas não arredondadas.
Figuras geométricas planas • Dimensão (unidimensional e bidimensional).	(EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos. (PR.EF01MA14.d.1.68) Identificar atributos (cor, forma e medida) em representações de formas geométricas a fim de classificá-las e nomeá-las em diferentes situações. (PR.EF01MA14.d.1.69) Reconhecer as figuras triangulares, retangulares, quadradas e circulares presentes em diferentes contextos, relacionando-as com objetos familiares do cotidiano. (PR.EF01MA14.n.1.67) Reconhecer objetos representados no plano a partir da vista superior, frontal e lateral.

Eixo: Estatística e Probabilidade	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Ideia de acaso (variáveis) - Dados; - Lista.	(EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano. (PR.EF01MA21.a.1.24) Ler e compreender dados expressos em listas, tabelas e em gráficos de colunas simples e outros tipos de imagens.
Tabelas simples - Linha; - Coluna. Gráficos - Barra ou Colunas nominais.	(EF01MA21) Ler e compreender dados expressos em listas, tabelas e em gráficos de colunas simples e outros tipos de imagens. (CVEL.EF01MA02) Expressar, por meio de registros pessoais, as ideias que elaborou a partir da leitura de listas, tabelas, gráficos e outras imagens. (EF01MA22) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse em universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais. (PR.EF01MA22.d.1.26) Elaborar formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas em uma determinada pesquisa. (PR.EF01MA22.d.1.27) Representar as informações pesquisadas em gráficos de colunas e/ou barras, utilizando malhas quadriculadas.

2º ANO

Números e Álgebra	Grandezas e Medidas	Geometria	Estatística e Probabilidade
Sistema de Numeração Decimal (naturais) • Agrupamento, base; • Valor posicional; • Símbolos numéricos; • Sucessor e antecessor; • Sequência numérica (crescente e decrescente); • Reta Numérica; • Pares e ímpares; • Dúzia e meia dúzia; • Ordinalidade e Cardinalidade. Operações Fundamentais • Adição (juntar, acrescentar, sucção); • Subtração (retirar, complementar); • Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida); • Multiplicação (organização linhas e colunas, dobro, metade, triplo). Padrões e regularidades • Sequências figurais e numéricas.	Medidas de comprimento • Tamanho, Espessura, Largura, Altura, Distância; • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (palmas, tiras de papel etc.) e padronizada (metro). Medidas de massa • Leve, Pesado; • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (balança de objetos) e padronizada (quilograma). Medidas de capacidade • Cheio, vazio; • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (copos, xícaras etc.) e padronizada (litro). Medida de tempo • Duração, Simultaneidade e Sucesso; • Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (hora, dia, semana, mês, ano). Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) • Pouco, Muito; • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real).	Localização espacial • Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, plantas); • Distância; • Lateralidade; • Longitude; • Fronteira. Figuras geométricas espaciais (Poliedros) • Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional); • Classificação dos sólidos geométricos. Figuras geométricas planas (Polígonos) • Dimensão (unidimensional e bidimensional); • Face.	Ideia de acaso (variáveis); • Eventos aleatórios: probabilidade. Tabelas • Dupla entrada: Linhas e Colunas. Gráficos • Barra; • Legenda.

Eixo: Números e Álgebra	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Sistema de Numeração Decimal (naturais) • Agrupamento, base; • Valor posicional; • Símbolos numéricos; • Sucessor e antecessor; • Sequência numérica (crescente e decrescente); • Reta numérica; • Pares e ímpares; • Ordinalidade e Cardinalidade.	(EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero). (PR.EF02MA01.n.2.03) Compreender o número natural no contexto de leitura de diferentes gêneros textuais que circulam em sociedade, em especial nos rótulos de produtos e panfletos de propaganda. (PR.EF02MA01.n.2.04) Contar os elementos de um conjunto estabelecendo a relação entre a quantidade e o número natural que o representa, escrever esse número utilizando algarismos e por extenso. (PR.EF02MA04.n.2.33) Contar (de forma ascendente e descendente) no contexto das práticas sociais e escrever os números na ordem definida. (CVEL.EF02MA01) Comparar e ordenar números (até a ordem de centenas) para identificar: maior, menor e igualdade em diferentes contextos. (PR.EF02MA01.n.2.05) Ler, escrever por extenso e representar os números, utilizando algarismos e recursos manipuláveis e/ou digitais, até a ordem de centenas. (PR.EF02MA01.n.2.06) Reconhecer o antecessor e o sucessor de um número natural (até a ordem de centenas) em diferentes situações. (PR.EF02MA01.n.2.07) Reconhecer o valor posicional dos algarismos em um número, estabelecendo as relações entre as ordens: 10 unidades = 1 dezena, 10 dezenas = 1 centena utilizando recursos manipuláveis e digitais. (PR.EF02MA01.n.2.08) Realizar agrupamentos e trocas nas diferentes bases (base 2, 3, 5 e 10) utilizando recursos didáticos (manipuláveis digitais) e registros pessoais para compreender as regularidades que compõem o sistema de numeração decimal. (CVEL.EF02MA02) Reconhecer e utilizar o conceito que representa dúzia e meia dúzia no contexto das práticas sociais. (PR.EF02MA01.n.2.34) Compreender e utilizar os conceitos de número par e ímpar no contexto de jogos, brincadeiras e resolução de problemas. (PR.EF02MA01.n.2.69) Reconhecer, registrar e utilizar os números ordinais no contexto das práticas sociais (1º ao 30º). (PR.EF02MA02.n.2.10) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas (pareamento, agrupamento, cálculo mental, correspondência biunívoca) a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades). (EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos. (PR.EF02MA04.a.2.35) Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições para reconhecer o seu valor posicional. (PR.EF02MA04.n.2.36) Resolver e elaborar problemas utilizando diferentes estratégias de cálculo, dentre elas a composição e a decomposição de números (de até três ordens) por meio de adições. (PR.EF02MA04.n.2.09) Utilizar o zero com o significado de ordem vazia e ausência de quantidade. (PR.EF02MA04.n.2.32) Representar números de até três ordens utilizando recursos manipuláveis e digitais. (PR.EF02MA05.n.2.66) Utilizar a reta numérica como suporte para desenvolver procedimentos de cálculo durante o processo de resolução de problemas, envolvendo adição e subtração.

Operações Fundamentais • Adição (juntar, acrescentar, sucessão); • Subtração (retirar, complementar); • Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida); • Multiplicação (organização linhas e colunas, dobro, metade, triplo).	(PR.EF02MA05.a.2.12) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito em diferentes contextos com o apoio de recursos manipuláveis e pictóricos. (PR.EF02MA07.d.2.13) Construir estratégias pessoais de cálculo, com registro, para resolver problemas envolvendo adição e subtração. (PR.EF02MA05.d.2.14) Resolver operações de adição com apoio de recursos manipuláveis e/ou digitais, registros pictóricos e algorítmicos (com e sem agrupamento na dezena). (PR.EF02MA05.d.2.40) Resolver operações de subtração com apoio de recursos manipuláveis e/ou digitais, registros pictóricos e algorítmicos (com e sem desagrupamento na dezena). (PR.EF02MA06.a.2.15) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, com o suporte de imagens, material manipulável e/ou digital, utilizando estratégias pessoais ou convencionais. (PR.EF02MA06.n.2.16) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, com números de até três ordens, envolvendo as ideias de comparação (quanto a mais, quanto a menos, qual a diferença, quanto falta para) com o suporte de imagens, material manipulável e/ou digital, utilizando estratégias e formas de registro pessoais ou convencionais. (PR.EF02MA07.a.2.67) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens, material manipulável e digital. (PR.EF02MA07.n.2.68) Resolver e elaborar problemas de divisão (por 2, 3, 4 e 5) que envolvem as ideias de distribuição e medida, utilizando estratégias e formas de registros pessoais, recursos manipuláveis, digitais e registros pictóricos como apoio. (PR.EF02MA08.a.2.82) Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais em diferentes contextos, em especial: jogos e brincadeiras.
Padrões e regularidades • Sequências figurais e numéricas.	(EF02MA09) Identificar e construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida. (EF02MA10) Identificar e descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. (EF02MA11) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.

Eixo: Grandezas e Medidas	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Medida de tempo - Duração, Simultaneidade e Sucessão; - Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (hora, dia, semana, mês, ano).	(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda. (PR.EF02MA18.n.2.21) Conhecer aspectos históricos relacionados às medidas de tempo. (PR.EF02MA18.d.2.22) Reconhecer os dias da semana e os meses do ano para registrar datas, indicando o dia, mês e ano em diferentes situações, na forma abreviada e escrita por extenso. (PR.EF02MA18.d.2.23) Utilizar o calendário para registrar e localizar datas relacionadas às diferentes situações vivenciadas e que fazem parte da cultura local/regional. (EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo. (PR.EF02MA19.n.2.25) Conhecer diferentes tipos de relógio (digital e analógico) e ler horas em relógios digitais e analógicos (hora exata). (PR.EF02MA19.d.2.26) Relacionar os acontecimentos diários aos registros de tempo (hora).
Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) - Pouco, Muito; - Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real).	(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro, para resolver situações cotidianas. (PR.EF02MA20.d.2.88) Reconhecer as cédulas e moedas que circulam no Brasil e alguns aspectos históricos relacionados. (PR.EF02MA20.d.2.89) Resolver e elaborar problemas envolvendo o sistema monetário brasileiro.
Medidas de comprimento - Tamanho, Espessura, Largura, Altura, Distância; - Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (palmas, tiras de papel etc.) e padronizada (metro).	(EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados. (PR.EF02MA16.n.2.48) Conhecer aspectos históricos relacionados às medidas de comprimento, os instrumentos de medida mais usuais (metro, régua, fita métrica, trena e metro articulado) e a sua função social. (PR.EF02MA16.d.2.49) Estabelecer relações entre as unidades mais usuais de medida como: metro, centímetro e milímetro. (PR.EF02MA16.d.2.50) Utilizar instrumentos adequados para medir e comparar diferentes comprimentos. (PR.EF02MA16.n.2.51) Resolver e elaborar problemas utilizando medidas não padronizadas e padronizadas de comprimento (metro e centímetro).
Medidas de massa - Leve, Pesado; - Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (balança de objetos) e padronizada (quilograma).	(EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias e registros pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma). (PR.EF02MA17.n.2.53) Compreender as unidades de medidas no contexto dos gêneros textuais que circulam em sociedade, em especial nos rótulos dos produtos e panfletos de propaganda. (PR.EF02MA17.d.2.54) Identificar produtos que podem ser comprados por litro e quilograma.
Medidas de capacidade - Cheio, vazio; - Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (copos, xícaras, etc.) e padronizada (litro).	

Eixo: Geometria

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Localização espacial - Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, plantas); - Distância; - Lateralidade; - Longitude; - Fronteira.	(EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido. (PR.EF02MA12.n.2.18) Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço. (PR.EF02MA12.n.2.19) Descrever e comunicar a localização de objetos no espaço utilizando noções de direita, esquerda, entre, em cima e embaixo. (PR.EF02MA12.n.2.84) Ler a representação de um dado percurso e deslocar-se no espaço da sala de aula/escola a partir da sua compreensão. (EF02MA13) Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência. (PR.EF02MA13.d.2.86) Representar o espaço por meio de registros pessoais (desenhos e maquetes) indicando pontos de referência.
Figuras geométricas espaciais (Poliedros) - Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional); - Classificação dos sólidos geométricos.	(EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico (natureza e construções humanas). (PR.EF02MA14.d.2.46) Identificar as características das figuras geométricas espaciais observando semelhanças e diferenças (cones, cilindros, esferas, pirâmides e blocos retangulares) e classificá-las em dois grupos: formas arredondadas (não-poliedros ou corpos redondos) e formas não-arredondadas (poliedros).
Figuras geométricas planas (Polígonos) - Dimensão (unidimensional e bidimensional); - Face.	(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos. (PR.EF02MA15.d.2.71) Identificar a figura geométrica plana a partir da forma da face de uma figura geométrica espacial, por meio do seu contorno.

Eixo: Estatística e Probabilidade	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Ideia de acaso (variáveis); Eventos aleatórios: probabilidade.	(EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.
Tabelas Dupla entrada: Linhas e Colunas.	(EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima. (PR.EF02MA22.n.2.28) Compreender informações apresentadas em listas, tabelas, gráficos e outros tipos de imagens e produzir textos para expressar as ideias que elaborou a partir da leitura.
Gráficos - Barra; - Legenda.	(EF02MA23) Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples com apoio de malhas quadriculadas. (PR.EF02MA23.n.2.79) Resolver e elaborar problemas a partir das informações apresentadas em tabelas e gráficos de colunas ou barras simples. (PR.EF02MA23.n.2.57) Ler e compreender legendas em diferentes situações.

3º ANO

NÚMEROS E ÁLGEBRA	GRANDEZAS E MEDIDAS	GEOMETRIA	ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE
Sistema de Numeração Decimal (Números naturais) • Agrupamento, base; • Valor posicional (ordem classe); • Símbolos numéricos; • Sucessor e antecessor; • Sequência numérica (crescente e decrescente); • Reta numérica; • Pares e ímpares; • Dúzia e meia dúzia; • Ordinalidade. Padrões e regularidades • Sequências numéricas. Operações Fundamentais • Adição (juntar, acrescentar, sucessão, com e sem agrupamentos); • Subtração (retirar, complementar, comparar); • Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida); • Multiplicação (organização linhas e colunas, dobro, metade, triplo). Números Racionais(não negativos) • Todo contínuo e todo discreto; • Fração.	Medidas de comprimento • Tamanho, Espessura, Largura, Altura, Distância; • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (palmos, tiras de papel, etc.) e padronizada (metro, centímetro); • Área. Medidas de massa • Leve, Pesado; • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (balança de objetos) e padronizada (grama, quilograma). Medidas de capacidade • Cheio, vazio; • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (copos, xícaras, etc.) e padronizada (litro, mililitro). Medida de tempo • Duração, Simultaneidade e Sucessão; • Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (minuto, hora, dia, semana, mês, ano, semestre, bimestre, trimestre). Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) • Pouco, Muito; • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real, centavo); • Conceitos de comercialização: troco; prestações; crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário etc.	Localização espacial • Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, plantas, trajetos); • Distância; • Lateralidade; • Longitude; • Fronteira. Figuras geométricas espaciais (Poliedros) • Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional); • Classificação dos sólidos geométricos (semelhanças e diferenças); • Posição e Vistas: superior, frontal e lateral; • Face; • Arestas; • Vértices. Figuras geométricas planas (Polígonos) • Dimensão (unibidimensional e bidimensional); • Face; • Polígono (semelhanças e diferenças).	Ideia de acaso (variáveis); • Espaço amostral; • Eventos aleatórios: probabilidade; • Dados. Tabelas • Simples e de dupla entrada: Linhas e Colunas. Gráficos • Barras; • Colunas; • Legenda.

Eixo: Números e Álgebra	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Sistema de Numeração Decimal (Números naturais) • Agrupamento, base; • Valor posicional (ordem crescente e decrescente); • Símbolos numéricos; • Sucessor e antecessor; • Sequência numérica (crescente e decrescente); • Reta numérica; • Pares e ímpares; • Dúzia e meia dúzia; • Ordinalidade.	(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna. (PR.EF03MA01.n.3.03) Compreender o número natural no contexto de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e conhecer aspectos da sua história. (PR.EF03MA01.d.3.04) Compreender o valor posicional dos algarismos em um número, estabelecendo as relações entre as ordens: 10 unidades = 1 dezena; 10 dezenas = 1 centena; 10 centenas = 1 unidade de milhar. (PR.EF03MA01.d.3.05) Identificar o antecessor e sucessor dos números naturais até quatro ordens em diferentes contextos. (PR.EF03MA01.d.3.02) Representar números naturais até a quarta ordem utilizando algarismos e recursos manipuláveis ou digitais. (PR.EF03MA01.d.3.06) Organizar agrupamentos para facilitar a contagem e a comparação entre coleções que envolvem quantidades até as unidades de milhar. (EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens. (PR.EF03MA02.d.3.08) Compor e decompor números naturais utilizando diferentes estratégias e recursos didáticos. (PR.EF03MA02.d.3.09) Escrever números naturais em ordem crescente e decrescente até a quarta ordem. (PR.EF03MA02.n.3.29) Compreender e utilizar os conceitos de número par e ímpar no contexto de jogos, brincadeiras e resolução de problemas. (CVEL.EF03MA01) Reconhecer e utilizar o conceito de dúzia e meia dúzia no contexto das práticas sociais. (CVEL.EF03MA02) Reconhecer, registrar e utilizar o conceito de números ordinais no contexto das práticas sociais. (PR.EF03MA04.d.3.43) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais. (PR.EF03MA04.d.3.48) Utilizar a reta numérica como suporte para desenvolver procedimentos de cálculo durante o processo de resolução de problemas, envolvendo adição, subtração e multiplicação, deslocando-se para a direita ou para a esquerda.
Padrões e regularidades • Sequências numéricas.	(EF03MA10) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes. (CVEL.EF03MA03) Enunciar os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras

Operações Fundamentais • Adição (juntar, acrescentar, sucessão, com e sem agrupamentos); • Subtração (retirar, complementar, comparar); • Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida); • Multiplicação (organização linhas e colunas, dobro, metade, triplo).	(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito. (EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda. (EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais. (PR.EF03MA05.d.3.12) Construir estratégias pessoais de cálculo, com registro, para resolver problemas envolvendo adição e subtração. (PR.EF03MA05.d.3.13) Resolver operações de adição utilizando a compensação como estratégia de cálculo (Exemplo: $58 + 13 = 60 + 13 - 2$) com apoio de recursos manipuláveis e registros pictóricos em diferentes contextos. (PR.EF03MA05.d.3.14) Resolver operações de adição (com e sem agrupamentos e reagrupamentos) e de subtração (com e sem desagrupamento) com apoio de recursos manipuláveis ou digitais e registros pictóricos envolvendo números naturais até a ordem de unidade de milhar. (PR.EF03MA06.a.3.15) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar (quanto a mais, quanto a menos, qual a diferença) e completar quantidades (quanto falta para), utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental, com o suporte de imagens, material manipulável e/ou digital. (PR.EF03MA07.a.3.16) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros e representações por meio de recursos manipuláveis ou digitais. (PR.EF03MA03.d.3.27) Construir estratégias pessoais de cálculo, com registro, para resolver problemas envolvendo a multiplicação. (PR.EF03MA03.d.3.28) Resolver operações de multiplicação, de um fator por números naturais, até a 3.^a ordem sem agrupamento na dezena e reagrupamento na centena. (PR.EF03MA08.a.3.17) Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais utilizando recursos manipuláveis e/ou digitais. (EF03MA11) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença. (PR.EF03MA11.d.3.77) Resolver e elaborar problemas envolvendo as situações aditivas que apresentem um elemento desconhecido (Como por exemplo: Eu tinha uma coleção de 30 carrinhos. Fui contar a minha coleção e percebi que havia somente 12. Quantos carrinhos eu perdi?).

Números Racionais (não negativos) • Todo contínuo e todo discreto; • Fração.	(EF03MA09) Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes. (PR.EF03MA09.d.3.50) Resolver e elaborar problemas envolvendo noções de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte (no todo contínuo e no todo discreto) utilizando diferentes registros e recursos manipuláveis como apoio. (PR.EF03MA09.d.3.51) Representar, por meio de uma fração, as noções de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte. (PR.EF03MA09.d.3.52) Ler e escrever por extenso, os números racionais, representados por meio de uma fração com denominadores iguais a 2, 3, 4, 5 e 10. (PR.EF03MA09.d.3.53) Estabelecer relações entre as partes e o todo, em uma fração, no contexto de resolução de problemas utilizando apoio em imagens e material manipulável.

Eixo: Grandezas e Medidas	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Medida de tempo • Duração, Simultaneidade e Sucessão; • Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (minuto, hora, dia, semana, mês, ano, semestre, bimestre, trimestre).	(EF03MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração. (EF03MA23) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos. (PR.EF03MA23.d.3.59) Registrar as horas a partir da leitura realizada em relógios digitais e analógicos. (PR.EF03MA23.d.3.60) Compreender o modo como o tempo é organizado: 7 dias compõem 1 semana, 4 semanas compõem 1 mês, 2 meses compõem o bimestre, 3 meses compõem o trimestre, 6 meses compõem o semestre e 12 meses compõem 1 ano. (PR.EF03MA23.d.3.61) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de tempo (dias/semanas/meses, horas/minutos/segundos). (PR.EF03MA23.n.3.62) Compreender textos de diferentes gêneros em que a medida de tempo (horas e datas) se faz presente.

Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) • Pouco, Muito; • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real, centavo); • Conceitos de comercialização: troco, prestações, crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário, etc.	(EF03MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra venda e troca. (PR.EF03MA24.n.3.81) Conhecer aspectos históricos relacionados ao sistema monetário brasileiro. (PR.EF03MA24.n.3.82) Compreender os diferentes contextos em que o dinheiro é utilizado por meio da leitura de textos que circulam no comércio, situações de compra e venda, pesquisas de campo, trocas de experiências entre os pares e outras situações. (PR.EF03MA24.d.3.83) Reconhecer e estabelecer relações de troca entre as cédulas e moedas que circulam no Brasil, resolvendo e elaborando problemas que envolvem o sistema monetário brasileiro. (PR.EF03MA24.n.3.84) Conhecer e utilizar palavras relacionadas ao contexto de comércio: a prazo, à vista, descontos e acréscimos, troco, prestações, crédito, dívida, lucro, prejuízo, cheque, cartão de crédito, boletos bancários e etc.).
Medidas de comprimento • Tamanho, Espessura, Largura, Altura, Distância; • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (palmas, tiras de papel etc.) e padronizada (metro, centímetro); • Área. Medidas de massa • Leve, Pesado; • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (balança de objetos) e padronizada (grama, quilograma). Medidas de capacidade • Cheio, vazio; • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (copos, xícaras etc.) e padronizada (litro, mililitro).	(EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada. (PR.EF03MA17.d.3.35) Compreender o conceito de grandezas, medidas e unidade de medida. (PR.EF03MA17.d.3.36) Estimar grandezas utilizando unidades de medidas convencionais. (PR.EF03MA17.d.3.37) Perceber a necessidade de utilizar unidades padronizadas e não padronizadas para realizar medições em diferentes situações do cotidiano. (PR.EF03MA17.d.3.38) Reconhecer e estabelecer relações entre as unidades usuais de medida como metro, centímetro, grama, quilograma, litro, mililitro, identificando em quais momentos elas são utilizadas. (EF03MA18) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade. (EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida. (PR.EF03MA19.d.3.41) Registrar o resultado de medições após a utilização de instrumentos de medida padronizado e não padronizado. (PR.EF03MA19.d.3.42) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de comprimento. (PR.EF03MA19.n.3.43) Compreender textos de diferentes gêneros em que há informações relacionadas às medidas de comprimento. (EF03MA21) Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos. (PR.EF03MA21.d.3.86) Identificar e comparar a área de figuras planas utilizando, como apoio, malhas quadriculadas. (EF03MA20) Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros. (CVEL.EF03MA04) Ler e registrar o resultado de uma medida de massa em diferentes tipos de balança (digital e de ponteiros, por exemplo). (CVEL.EF03MA05) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de massa e capacidade utilizando recursos didáticos manipuláveis ou digitais.

Eixo: Geometria	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Localização espacial • Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, plantas, trajetos); • Distância; • Lateralidade; • Longitude; • Fronteira.	(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
Figuras geométricas espaciais (Poliedros) • Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional); • Classificação dos sólidos geométricos (semelhanças e diferenças); • Posição e Vistas: superior, frontal e lateral; • Face; • Arestas; • Vértices.	(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. (PR.EF03MA13.d.3.20) Identificar semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos pela observação de seus atributos. (PR.EF03MA13.d.3.21) Resolver problemas de caráter investigativo, quebra-cabeças e desafios envolvendo geometria espacial. (PR.EF03MA13.n.3.33) Visualizar e representar os objetos (bidimensional e tridimensional) em diferentes posições (vista superior, frontal e lateral). (EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações. (PR.EF03MA14.d.3.55) Classificar e comparar figuras geométricas espaciais de acordo com as suas características (formas arredondadas e não arredondadas, número de lados do polígono da base e etc.). (PR.EF03MA14.d.3.56) Identificar o número de faces, vértices e arestas de uma figura geométrica espacial.
Figuras geométricas planas (Polígonos) • Dimensão (unidimensional e bidimensional); • Face; • Polígono (semelhanças e diferenças).	(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices. (EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais. (PR.EF03MA16.d.3.79) Identificar semelhanças e diferenças entre figuras planas.

Eixo: Estatística e Probabilidade

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Ideia de acaso (variáveis); • Espaço amostral; • Eventos aleatórios: probabilidade; • Dados.	(EF03MA25) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência. (EF03MA26) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.
Tabelas • Simples e de dupla entrada: Linhas e Colunas. Gráficos • Barras; • Colunas; • Legenda.	(EF03MA26) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas. (PR.EF03MA26.d.3.24) Resolver e elaborar problemas envolvendo dados organizados em tabelas e gráficos apresentadas nos diferentes gêneros textuais que circulam em sociedade. (EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos. (PR.EF03MA28.n.3.45) Produzir textos para expressar as ideias que elaborou a partir da leitura de tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas. (EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.

4º ANO			
NÚMEROS E ÁLGEBRA	GRANDEZAS E MEDIDAS	GEOMETRIA	ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE
Sistema de Numeração Decimal (Números naturais) • Agrupamento, base; • Valor posicional (ordem classe); • Símbolos numéricos; • Sucessão e antecessor; • Sequência numérica (crescente e decrescente); • Reta numérica; • Dúzia e meia dúzia; • Ordinalidade. Algarismos Romanos Padrões e regularidades • Sequências numéricas (regularidades). Operações Fundamentais • Adição (juntar, acrescentar, sucessão, com e sem agrupamentos). Subtração (retirar, complementar, comparar). Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida). Multiplicação (organização de linhas e colunas, raciocínio combinatório); • Propriedades das operações: comutativa, associativa, fechamento; • Expressões numéricas: Propriedade da igualdade. Números Racionais (não negativos) • Todo contínuo e todo discreto; • Frações equivalentes; • Números decimais; • Porcentagem.	Medidas de comprimento, massa e capacidade • Unidades de medida (múltiplos e submúltiplos do metro, do litro do quilo). Medida de Superfície: • Metro quadrado; • Área; • Perímetro. Medida de tempo • Duração, Simultaneidade e Sucessão; • Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (dia, semana, mês, ano, semestre, bimestre, trimestre, minuto, hora). Medida de temperatura • Unidade de medida; Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) • Pouco, Muito; • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real, centavo); • Conceitos de comercialização: troco; prestações; crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário etc.	Localização espacial • Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, planta-baixa, croquis, mapas); Geometria Espacial: Figuras geométricas espaciais (Poliedros) • Poliedros (categorias); • Face; • Arestas; • Vértices. Geometria Plana • Retas paralelas, perpendiculares, transversais; • Ângulos (retos e não retos); • Simetria.	Espaço amostral • Eventos aleatórios: probabilidade; • Dados; • Média Aritmética. Tabelas • Simples e de dupla entrada: Linhas e Colunas. Gráficos • Barras; • Colunas; • Setor; • Legenda.

Eixo: Números e Álgebra

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Sistema de Numeração Decimal (Números naturais) • Agrupamento, base; • Valor posicional (ordem classe); • Símbolos numéricos; • Sucessão e antecessor; • Sequência numérica (crescente e decrescente); • Reta numérica; • Dúzia e meia dúzia; • Ordinalidade. Algarismos Romanos	(EF04MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar. (PR.EF04MA01.d.4.02) Ler textos que contenham informações numéricas, até a ordem das dezenas de milhar, para compreender aspectos da realidade social, cultural e econômica. (PR.EF04MA01.d.4.04) Representar números naturais, até a ordem das dezenas de milhar, por extenso, utilizando algarismos e recursos manipuláveis ou digitais. (PR.EF04MA01.d.4.05) Compreender os agrupamentos de 10 em 10 como característica do Sistema de numeração decimal (10 unidades = 1 dezena, 10 dezenas = 1 centena, 10 centenas = 1 unidade de milhar e 10 unidades de milhar = 1 dezena de milhar). (PR.EF04MA02.a.4.52) Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez (Exemplo: $12\ 345 = (1 \times 10\ 000) + (2 \times 1\ 000) + (3 \times 100) + (4 \times 10) + 5 \times 1$), para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo. (PR.EF04MA02.d.4.53) Compor e decompor números naturais (até a 5ª ordem) utilizando diferentes estratégias de cálculo, mostrando compreensão das possibilidades de agrupamento e reagrupamento de quantidades (por exemplo: $1\ 234 = 123$ dezenas e 4 unidades). (CVEL.EF04MA01) Reconhecer e utilizar o conceito de dúzia e meia-dúzia no contexto das práticas sociais. (CVEL.EF04MA02) Reconhecer, registrar e utilizar o conceito de números ordinais no contexto das práticas sociais. (CVEL.EF04MA03) Utilizar a reta numérica como suporte para desenvolver procedimentos de cálculo na resolução de problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão. (PR.EF04MA01.d.4.03) Conhecer outros sistemas de numeração, em especial o romano em seu contexto de uso social. (CVEL.EF04MA04) Analisar as diferenças entre o sistema de numeração romano em relação ao sistema de numeração decimal.
Padrões e regularidades • Sequências numéricas (regularidades).	(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural. (EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.

Operações Fundamentais

- Adição (juntar, acrescentar, sucessão, com e sem agrupamentos);
- Subtração (retirar, complementar, comparar);
- Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida);
- Multiplicação (organização de linhas e colunas, raciocínio combinatório);
- Propriedades das operações: comutativa, associativa, fechamento.

(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.

(PR.EF04MA03.n.4.07) Resolver e elaborar diferentes tipos de problemas (com números naturais) no contexto de jogos e brincadeiras, envolvendo uma ou mais operações, imagens/gráficos e desafios lógicos, a fim de desenvolver raciocínio dedutivo, princípios lógico-matemáticos e criação de estratégias.

(PR.EF04MA03.d.4.08) Resolver operações de adição (com e sem agrupamento e reagrupamento) e subtração (com e sem desagrupamento) envolvendo números naturais e racionais expressos na forma decimal.

(EF04MA04) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias e a verificação de cálculos que realiza.

(EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.

(PR.EF04MA05.d.4.54) Construir estratégias pessoais de cálculo, com registro, para resolver problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão.

(PR.EF04MA05.d.4.56) Utilizar as propriedades da adição (comutativa, associativa, elemento neutro e fechamento) e da multiplicação (comutativa, associativa, distributiva e elemento neutro) para ampliar as possibilidades de estratégias de cálculo.

(PR.EF04MA05.d.4.57) Compreender que ao mudarmos as parcelas de lugar na adição (propriedade comutativa) o resultado não se altera (Exemplo: $3 + 4 = 4 + 3 = 7$).

(PR.EF04MA05.d.4.58) Compreender que ao somarmos três ou mais parcelas de maneiras diferentes (propriedade associativa), o resultado não se altera (Exemplo: $(2 + 4) + 5 = 2 + (4 + 5) = 11$).

(PR.EF04MA05.d.4.59) Reconhecer que, na adição, qualquer número adicionado a zero (elemento neutro) tem como resultado o próprio número (Exemplo: $3 + 0 = 3$).

(PR.EF04MA05.d.4.60) Saber que o resultado da soma de um ou mais números naturais (fechamento) será sempre um número natural (Exemplo: $2 + 5 = 7$, dois é um número natural e cinco também, logo o resultado da operação será um número natural).

(PR.EF04MA05.d.4.61) Compreender que ao mudarmos os fatores de lugar na multiplicação, o resultado não se altera (propriedade comutativa).

(PR.EF04MA05.d.4.62) Entender que ao multiplicarmos três ou mais fatores de maneiras diferentes (propriedade associativa), o produto não se altera.

(PR.EF04MA05.d.4.63) Conhecer a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição para resolver problemas.

(PR.EF04MA05.d.4.64) Reconhecer que, na multiplicação, qualquer número multiplicado por um (elemento neutro) tem como produto, o próprio número (Exemplo: $3 \times 1 = 3$).

(EF04MA06) Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(PR.EF04MA06.d.4.11) Resolver operações de multiplicação por dois fatores, envolvendo os números naturais, utilizando diferentes estratégias e registros.

(EF04MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(PR.EF04MA07.d.4.14) Resolver operações de divisão (máximo de dois números no divisor) por meio de estratégias diversas, tais como a decomposição das escritas numéricas para a realização do cálculo mental exato e aproximado e de técnicas convencionais utilizando recursos manipuláveis e registros pictóricos como apoio, caso necessário.

(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.

(EF04MA13) Reconhecer, 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.

Expressões numéricas: Propriedade da igualdade.	(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural. (EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades. (EF04MA14) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos. (EF04MA15) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.
Números Racionais (não negativos) - Todo contínuo e todo discreto; - Frações equivalentes; - Números decimais; - Porcentagem.	(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso. (PR.EF04MA09.d.4.33) Estabelecer relações entre as partes e o todo para compreender os números racionais na forma fracionária. (PR.EF04MA09.d.4.34) Identificar numerador e denominador das frações estabelecendo as relações entre as partes e todo. (PR.EF04MA09.d.4.35) Ler e escrever, por extenso, o nome das frações mais usuais. (PR.EF04MA09.n.4.36) Resolver problemas envolvendo noções de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte, décima parte e centésima parte do todo contínuo e do todo discreto, utilizando recursos manipuláveis e registros pictóricos, como apoio. (PR.EF04MA09.n.4.37) Reconhecer que uma mesma quantidade pode ser representada de diferentes maneiras (frações equivalentes). (PR.EF04MA09.d.4.38) Comparar frações unitárias mais usuais no contexto de resolução de problemas. (PR.EF04MA09.n.4.39) Utilizar o conhecimento das frações mais usuais para ler e compreender diferentes textos em que elas aparecem (receitas, rótulos de produtos e outros). (PR.EF04MA10.d.4.66) Reconhecer que as regras do sistema decimal podem ser estendidas para os números racionais, na representação decimal.

Eixo: Grandezas e Medidas	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Medida de tempo - Duração, Simultaneidade e Sucessão; - Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (dia, semana, mês, ano, semestre, bimestre, trimestre, minuto, hora).	(EF04MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração. (PR.EF04MA22.n.4.23) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de tempo estabelecendo relações entre horas/minutos e minutos/segundos. (PR.EF04MA22.n.4.24) Conhecer maneiras e possibilidades de agrupamento envolvendo medidas de tempo, tais como bimestre, trimestre, semestre, década, século e milênio em diferentes contextos. (PR.EF04MA22.d.4.25) Converter horas em minutos, minutos em segundos e horas em segundos no processo de resolução de problemas. (PR.EF04MA22.d.4.50) Estabelecer relações entre as medidas de tempo e as frações ($1/2$ de 1 hora, $1/4$ de 1 hora etc.).
Medida de temperatura Unidade de medida.	(EF04MA23) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global. (PR.EF04MA23.d.4.105) Identificar o termômetro como instrumento de medida padronizado para medir temperatura, ler e registrar medições de temperatura no contexto de resolução de problemas. (PR.EF04MA23.n.4.106) Compreender textos em que aparecem medidas de temperatura (previsões de tempo), resolver e elaborar problemas relacionados a essas informações. (EF04MA24) Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.

Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) • Pouco, Muito; • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras, etc.) e padronizada (real, centavo); • Conceitos de comercialização: troco, prestações, crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário etc.	(EF04MA10) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro. (PR.EF04MA10.d.4.67) Relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro. (PR.EF04MA10.d.4.68) Ler e escrever, por extenso, o valor expresso no sistema monetário brasileiro. (PR.EF04MA10.d.4.69) Representar valores relacionados ao sistema monetário brasileiro utilizando símbolos convencionais. (PR.EF04MA10.d.4.70) Estabelecer relações e fazer trocas envolvendo as cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro em diferentes contextos. (PR.EF04MA10.d.4.71) Resolver e elaborar problemas envolvendo o sistema monetário brasileiro. Conhecer outros sistemas de medida de valor conforme a cultura local. (PR.EF04MA25.a.4.75) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento (cédulas e moedas, cartão de crédito e cheque), utilizando termos como troco, desconto, acréscimo, pagamento a prazo e à vista, lucro e prejuízo, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável. (PR.EF04MA25.d.4.76) Comparar, analisar e avaliar valores monetários em situações de compra e venda (vantagens e desvantagens).
Medidas de comprimento, massa e capacidade • Unidades de medida (múltiplos e submúltiplos do metro, do litro do quilo). Medida de Superfície: • Metro quadrado; • Área; • Perímetro.	(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. (PR.EF04MA20.d.4.44) Ler e registrar (de formas diversas) o resultado de medições de comprimento (incluindo perímetros), massa e capacidade considerando suas relações com os números racionais. (PR.EF04MA20.d.4.45) Resolver e elaborar problemas, envolvendo medida comprimento (incluindo perímetro), massa e capacidade, utilizando diferentes estratégias: estimativa, cálculo mental, algoritmos e outras. (PR.EF04MA20.d.4.46) Reconhecer e utilizar as unidades mais usuais de medida como: metro/centímetro/milímetro, quilograma/grama e litro/mililitro. (PR.EF04MA20.n.4.47) Ler e compreender textos que envolvem informações relacionadas às medidas de comprimento, massa e capacidade. (PR.EF04MA20.d.4.48) Fazer conversões entre as unidades de medida de comprimento, massa e capacidade mais usuais: metro/centímetro/milímetro, quilograma/grama e litro/mililitro em situações diversas. (PR.EF04MA20.n.4.83) Relacionar frações e números decimais no contexto das medidas de comprimento, massa e capacidade. (EF04MA21) Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área. (PR.EF04MA21.d.4.101) Diferenciar medida de comprimento e medida de superfície. (PR.EF04MA21.d.4.102) Estabelecer relações entre área e perímetro para reconhecer que duas ou mais figuras distintas em sua forma podem ter a mesma medida de área, no entanto, podem ter perímetros diferentes. (PR.EF04MA21.d.4.103) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de área utilizando diferentes estratégias e recursos manipuláveis, malha quadriculada e recursos digitais.

Eixo: Geometria	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Localização espacial • Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, planta-baixa, croquis, mapas).	(EF04MA16) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares. (PR.EF04MA16.d.4.18) Identificar representações de retas nos objetos do mundo físico, nas construções arquitetônicas, nas artes, nos mapas e outros.
Geometria Espacial: Figuras geométricas espaciais (Poliedros) • Poliedros (categorias); • Face; • Arestas; • Vértices.	(EF04MA17) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais. (PR.EF04MA17.d.4.20) Identificar as características que diferenciam os poliedros (prismas, pirâmides) e corpos redondos. (PR.EF04MA17.d.4.21) Classificar figuras geométricas espaciais de acordo com as seguintes categorias: prismas, pirâmides e corpos redondos. (PR.EF04MA16.d.4.19) Conhecer e representar retas paralelas, perpendiculares e transversais utilizando instrumentos de desenho ou recursos digitais.
Geometria Plana • Retas paralelas, perpendiculares, transversais; • Ângulos (retos e não retos); • Simetria.	(EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria. (PR.EF04MA18.d.4.73) Identificar a presença e representações de ângulos nos objetos do mundo físico. (PR.EF04MA18.d.4.74) Identificar “o grau” como unidade de medida de ângulo e o transferidor como instrumento utilizado para realizar a medição. (EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de softwares de geometria. (PR.EF04MA19.d.4.99) Identificar a simetria nos objetos do mundo físico e outras representações.

Eixo: Estatística e Probabilidade

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Espaço amostral • Eventos aleatórios: probabilidade; • Dados; • Média Aritmética.	(EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações. (PR.EF04MA28.d.4.109) Analisar as informações coletadas para concluir e comunicar, oralmente e por escrito, o resultado de suas pesquisas. (CVEL.EF04MA05) Calcular a média aritmética dos acontecimentos, por exemplo: média de gols de uma partida; média de chuva em determinado período; entre outros.
Tabelas • Simples e de dupla entrada: Linhas e Colunas. Gráficos • Barras; • Colunas; • Setor; • Legenda.	(EF04MA27) Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise. (EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais. (PR.EF04MA28.d.4.87) Analisar as informações coletadas para concluir e comunicar, oralmente e por escrito, o resultado das suas pesquisas. (PR.EF04MA28.d.4.88) Resolver problemas envolvendo dados estatísticos e informações das diferentes áreas do conhecimento para compreender aspectos da realidade social, cultural, política e econômica. (PR.EF04MA28.d.4.89) Conhecer diferentes tipos de gráficos e tabelas.

5º ANO			
NÚMEROS E ÁLGEBRA	GRANDEZAS E MEDIDAS	GEOMETRIA	ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE
Sistema de Numeração Decimal (Números naturais) • Agrupamento, base; • Valor posicional (ordem classe); • Símbolos numéricos; • Sucessão e antecessor; • Sequência numérica (crescente e decrescente); • Reta numérica; • Dúzia e meia dúzia; • Ordinalidade. Padrões e regularidades • Sequências numéricas (regularidades). Operações Fundamentais com Números Naturais e Racionais (não negativos) • Adição (juntar, acrescentar, sucessão, com e sem agrupamentos), Subtração (retirar, complementar, comparar), Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida) e Multiplicação (organização linhas e colunas, raciocínio combinatório, proporcionalidade); • Propriedades das operações: comutativa, associativa fechamento; • Expressões numéricas: Equivalência (incógnita), Propriedade da igualdade. Números Racionais (não negativos) • Todo contínuo e todo discreto; • Frações (equivalentes, homogêneas, heterogêneas e números mistos); • Números decimais; • Operações com números racionais (Adição e subtração de frações homogêneas e heterogêneas); • Porcentagem; • Proporcionalidade; • Reta numérica.	Medidas de comprimento, massa e capacidade • Unidades de medida (múltiplo e submúltiplo do metro, do litro do quilo). Medida de Superfície: • Metro e centímetro quadrado; • Área; • Perímetro. Medidas Agrárias (alqueire e hectare) Medida de volume • Metro e centímetro cúbico. Medida de tempo • Duração, Simultaneidade e Sucessão; • Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (dia, semana, mês, ano, semestre, bimestre, trimestre, minuto, hora). Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) • Pouco, Muito; • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras, etc.) e padronizada (real, centavo); • Conceitos de comercialização: troco, prestações, crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário etc.	Localização espacial • Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros; planta-baixa, croquis, mapas); • Plano cartesiano; • Escala. Geometria Espacial: Figuras geométricas espaciais (Poliedros) • Poliedros (categorias); • Face; • Arestas; • Vértices. Geometria Plana • Retas paralelas, perpendiculares, transversais; • Ângulos (retos, não retos e congruentes); • Simetria; • Círculo e circunferência.	Espaço amostral • Eventos aleatórios: Probabilidade; • Dados; • Média Aritmética. Tabelas • Simples e de dupla entrada: Linhas e Colunas. Gráficos: • Barras; • Colunas; • Linhas; • Setor; • Legenda.

Eixo: Números e Álgebra

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Sistema de Numeração Decimal (Números naturais) • Agrupamento, base; • Valor posicional (ordem classe); • Símbolos numéricos; • Sucessão e antecessor; • Sequência numérica (crescente e decrescente); • Reta numérica; • Dúzia e meia dúzia; • Ordinalidade.	(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal. (PR.EF05MA01.d.5.02) Ler, escrever (utilizando algarismos e por extenso) e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal. (PR.EF05MA01.n.5.03) Ler números que estão presentes nos diferentes gêneros textuais e em diferentes contextos, até a ordem das centenas de milhar, para compreender aspectos da realidade social, política, cultural e econômica. (CVEL.EF05MA01) Reconhecer e utilizar o conceito de dúzia e meia-dúzia no contexto das práticas sociais. (CVEL.EF05MA02) Reconhecer, registrar e utilizar o conceito de números ordinais no contexto das práticas sociais. (CVEL.EF05MA03) Utilizar a reta numérica como suporte para desenvolver procedimentos de cálculo na resolução de problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão.
Padrões e regularidades • Sequências numéricas (regularidades).	(CVEL.EF05MA04) Criar e identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural. (CVEL.EF05MA05) Analisar, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.

Operações Fundamentais com Números Naturais e Racionais (não negativos)

- Adição (juntar, acrescentar, sucessão, com e sem agrupamentos);
- Subtração (retirar, complementar, comparar);
- Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida);
- Multiplicação (organização linhas e colunas, raciocínio combinatório, proporcionalidade);
- Propriedades das operações: comutativa, associativa fechamento;

(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(PR.EF05MA07.n.05.22) Elaborar e resolver problemas envolvendo mais do que uma operação (números naturais e racionais), incluindo multiplicação e divisão.

(PR.EF05MA07.n.05.42) Resolver operações de adição e de subtração envolvendo racionais expressos na forma decimal (décimos, centésimos e milésimos) em diferentes contextos.

(PR.EF05MA07.d.05.20) Construir estratégias pessoais de cálculo, com registro, para resolver problemas envolvendo adição e subtração.

(PR.EF05MA07.n.05.21) Resolver e elaborar diferentes tipos de problemas (com números naturais) no contexto de jogos e brincadeiras, envolvendo uma ou mais operações, imagens/gráficos e desafios lógicos, a fim de desenvolver raciocínio dedutivo, princípios lógico-matemáticos e criação de estratégias.

(PR.EF05MA07.d.05.23) Resolver operações de adição (com e sem agrupamento) e de subtração (com e sem reagrupamento) utilizando algoritmos e outras estratégias de modo contextualizado.

(PR.EF05MA07.d.05.24) Resolver operações de adição e de subtração envolvendo racionais expressos na forma decimal (décimos, centésimos e milésimos) em diferentes contextos.

(EF05MA09) Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.

(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(PR.EF05MA08.n.05.28) Resolver operação de multiplicação (envolvendo um número racional por um multiplicador natural) e divisão (envolvendo um número racional com divisor natural e diferente de zero) de modo contextualizado.

(PR.EF05MA08.n.05.29) Resolver problemas de caráter investigativo (envolvendo multiplicações e divisões), criando estratégias diferenciadas e registros das respostas e processos desenvolvidos.

(PR.EF05MA08.n.05.26) Construir estratégias pessoais de cálculo, com registro, para resolver problemas envolvendo multiplicação (por um ou mais fatores) e divisão com um ou mais algarismos no divisor.

(PR.EF05MA08.d.05.27) Conhecer diferentes algoritmos para realizar operações de divisão (processo por subtrações sucessivas, por estimativa e processo longo) para que possa escolher o método que julgar mais favorável.

(CVEL.EF05MA06) Utilizar as propriedades da adição (comutativa, associativa, elemento neutro e fechamento) e da multiplicação (comutativa, associativa, distributiva e elemento neutro) para ampliar as possibilidades de estratégias de cálculos.

Expressões numéricas: Equivalência (incógnita); Propriedade da igualdade.	(EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência. (EF05MA11) Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos seja desconhecido.
Números Racionais (não negativos) - Todo contínuo e todo discreto; - Frações (equivalentes, homogêneas, heterogêneas e números mistos); - Números decimais; - Operações com números racionais (Adição e subtração de frações homogêneas heterogêneas); - Porcentagem; - Proporcionalidade; - Reta numérica.	(PR.EF05MA02.d.5.05) Ler, escrever (em algarismos e por extenso) e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica. (PR.EF05MA03.a.5.11) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo (contínuo e discreto), utilizando diferentes recursos, inclusive a reta numérica. (PR.EF05MA03.d.5.12) Reconhecer e representar na forma fracionária e na forma mista, números fracionários maiores que uma unidade. (PR.EF05MA03.d.5.13) Identificar situações em que as frações são utilizadas. (PR.EF05MA03.d.5.52) Reconhecer frações com denominador 100 como uma forma de representar porcentagem, e número decimal. (PR.EF05MA04.a.5.14) Identificar frações equivalentes utilizando estratégias e recursos diversos. (PR.EF05MA04.d.5.16) Resolver e elaborar problemas envolvendo o conceito de equivalência. (PR.EF05MA04.d.5.17) Comparar duas ou mais frações, em diferentes contextos, a fim de identificar qual delas representa a maior, a menor quantidade e se há equivalência entre elas. (PR.EF05MA04.d.5.15) Escrever frações equivalentes a partir de uma fração indicada. (EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica. (EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. (PR.EF05MA06.d.5.64) Utilizar malhas quadriculadas e outros recursos didáticos para representar 10%, 25%, 50%, 75% e 100%. (PR.EF05MA06.n.5.65) Compreender as representações, na forma de porcentagem, presentes em textos que circulam em sociedade.

- (PR.EF05MA06.d.5.66)** Resolver e elaborar problemas envolvendo cálculo de porcentagem (10%, 25%, 50%, 75% e 100%) em contextos de educação financeira e outros.
- (PR.EF05MA06.n.5.67)** Relacionar as representações fracionárias e decimais com porcentagem (Exemplo: $50\% = 50/100 = 0,50$).
- (EF05MA12)** Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros.
- (EF05MA13)** Resolver 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, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.
- (PR.EF05MA02.d.5.06)** Compreender o valor posicional dos números racionais expressos na forma decimal.
- (PR.EF05MA02.d.5.07)** Reconhecer que os números racionais admitem diferentes representações na forma fracionária.
- (PR.EF05MA02.d.5.08)** Estabelecer relações entre os números racionais na forma fracionária e decimal.
- (PR.EF05MA02.d.5.09)** Compreender que os agrupamentos e reagrupamentos presentes na composição do Sistema de numeração decimal estende-se para os números racionais (Por exemplo: 1 inteiro = 10 décimos; 1 décimo = 10 centésimos; 1 centésimo = 10 milésimos).
- (PR.EF05MA02.d.5.10)** Observar que os números naturais podem também ser expressos na forma fracionária.

Eixo: Grandezas e Medidas

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Medida de tempo - Duração, Simultaneidade e Sucessão; - Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (dia, semana, mês, ano, semestre, bimestre, trimestre, minuto, hora).	(CVEL.EF05MA07) Reconhecer e realizar registros de medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração. (CVEL.EF05MA08) Elaborar e resolver problemas envolvendo medidas de tempo estabelecendo relações entre horas/minutos e minutos/segundos. (CVEL.EF05MA09) Entender as possibilidades de agrupamento envolvendo medidas de tempo, tais como bimestre, trimestre, semestre, década, século e milênio em diferentes contextos. (CVEL.EF05MA10) Resolver problemas que envolvam conversão de horas em minutos, minutos em segundos e horas em segundos. (CVEL.EF05MA11) Relacionar as medidas de tempo e as frações ($\frac{1}{2}$ de 1 hora, $\frac{1}{4}$ de 1 hora etc.).
Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) - Pouco, Muito; - Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real, centavo); - Conceitos de comercialização: troca, prestações, crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário etc.	(CVEL.EF05MA12) Estender as regras do sistema de numeração decimal para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro. (CVEL.EF05MA13) Realizar leitura e escrita de valores expressos no sistema monetário brasileiro. (CVEL.EF05MA14) Usar símbolos convencionais para representar valores relacionados ao sistema monetário brasileiro. (CVEL.EF05MA15) Realizar trocas envolvendo as cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro em diferentes contextos. (CVEL.EF05MA16) Elaborar e resolver problemas envolvendo o sistema monetário brasileiro. Conhecer outros sistemas de medida de valor conforme a cultura local. (PR.EF05MA19.n.5.89) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento (cédulas e moedas, cartão de crédito e cheque), utilizando termos como troco, desconto, acréscimo, pagamento a prazo e à vista, lucro e prejuízo, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável. (CVEL.EF05MA17) Comparar, analisar e avaliar valores monetários em situações de compra e venda (quantificar vantagens e desvantagens).

Medidas de comprimento, massa e capacidade

- Unidades de medida (múltiplo e submúltiplo do metro, do litro do quilo).

Medida de Superfície:

- Metro e centímetro quadrado;
- Área;
- Perímetro.

Medidas Agrárias (alqueire e hectare)

Medida de volume

- Metro e centímetro cúbico.

(EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.

(PR.EF05MA19.d.5.34) Utilizar o metro e o centímetro quadrado, como unidades de medida padronizada para resolver problemas que envolvem medida de área.

(CVEL.EF05MA18) Compreender as medidas de comprimento, perímetro e área nos diferentes textos que circulam em sociedade.

(PR.EF05MA19.d.5.71) Estabelecer relações entre medidas, números racionais (expressos na forma decimal e fracionária) e porcentagem.

(PR.EF05MA19.n.5.33) Compreender as medidas de comprimento, perímetro, área, massa, tempo, temperatura, valor e capacidade nos diferentes textos que circulam em sociedade.

(EF05MA20) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.

(PR.EF05MA20.d.5.85) Calcular a área e o perímetro de polígonos com e sem o auxílio de malhas quadriculadas.

(EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos (manipuláveis).

(PR.EF05MA21.n.5.81) Compreender as medidas de volume nos diferentes textos que circulam em sociedade.

(PR.EF05MA21.d.5.88) Conhecer centímetro e metro cúbico por meio da ideia de empilhamento de cubos no contexto de resolução de problemas.

(CVEL.EF05MA19) Compreender as medidas agrárias (alqueire e hectare) nos diferentes textos que circulam na sociedade.

Eixo: Geometria

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Localização espacial - Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, planta-baixa, croquis, mapas); - Plano cartesiano; - Escala.	(EF05MA14) 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. (PR.EF05MA14.d.5.51) Localizar objetos (pontos ou imagens) a partir da indicação das coordenadas geográficas representadas em malhas quadriculadas. (PR.EF05MA14.n.5.52) Resolver e elaborar problemas que envolvem o deslocamento de pessoas/objetos no espaço. (PR.EF05MA14.d.5.53) Ler mapas e croquis para localizar-se no espaço e criar representações deste (plantas baixas e maquetes). (EF05MA15) Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1.º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros. (PR.EF05MA15.n.5.55) Resolver e elaborar problemas envolvendo a localização e a movimentação de objetos/pessoas no plano cartesiano (1º quadrante).
Geometria Espacial: Figuras geométricas espaciais (Poliedros) - Poliedros (categorias); - Face; - Arestas; - Vértices.	(PR.EF05MA15.n.5.56) Visualizar e representar os objetos (bidimensional e tridimensional) em diferentes posições (vista superior, frontal e lateral). (PR.EF05MA16.a.5.30) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos utilizando recursos manipuláveis e digitais para visualização e análise. (CVEL.EF05MA20) Observar a presença e a importância da geometria plana e espacial na organização do espaço e dos objetos ao seu redor. (CVEL.EF05MA21) Identificar características das figuras geométricas espaciais: faces, arestas e vértices.
Geometria Plana - Retas paralelas, perpendiculares, transversais; - Ângulos (retos, não retos e congruentes); - Simetria; - Círculo e circunferência.	(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais. (PR.EF05MA17.n.5.69) Classificar os polígonos de acordo com seus atributos: regulares e irregulares; quadriláteros, triângulos e outros. (EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais. (PR.EF05MA18.d.5.79) Ampliar e reduzir polígonos, proporcionalmente, utilizando malhas quadriculadas e tecnologias digitais. (PR.EF05MA18.d.5.80) Reconhecer que, ao ampliar ou reduzir um polígono, proporcionalmente, o ângulo se mantém congruente. (PR.EF05MA19.d.5.81) Reconhecer que, ao ampliar ou reduzir um polígono, a medida de todos os lados devem aumentar ou diminuir na mesma proporção. (CVEL.EF05MA22) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com uso de malhas quadriculadas e softwares de geometria. (CVEL.EF05MA23) Construir circunferências, utilizando instrumentos de desenho, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições em diferentes contextos, inclusive em composições artísticas. (CVEL.EF05MA24) Utilizar instrumentos de desenho ou software para representar retas paralelas, perpendiculares e transversais.

Eixo: Estatística e Probabilidade	
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Espaço amostral • Eventos aleatórios: Probabilidade; • Dados; • Média Aritmética.	(EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não. (EF05MA23) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis). (CVEL.EF05MA25) Compreender os fenômenos pesquisados utilizando-se do conceito de média aritmética.
Tabelas • Simples e de dupla entrada: Linhas e Colunas. Gráficos: • Barras; • Colunas; • Linhas; • Setor; • Legenda.	(EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões. (PR.EF05MA24.d.5.37) Compreender informações e dados expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas agrupados, gráficos pictóricos, de setores e de linha. (EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.

Avaliação

Parte-se do pressuposto que a avaliação “não é fenômeno exclusivo do meio educacional, mas condição mesma da realização da vida humana” (PARO, 2001, p. 33). Fazendo um resgate das condições históricas no curso do desenvolvimento da existência humana, observa-se que o ato de avaliar é uma ação intrínseca ao ser humano no processo de produção da sua existência, pois ele precisa analisar se as atividades estão concernentes aos objetivos que pretende alcançar.

Se a avaliação é algo inerente ao ser humano, significa dizer que todas as ações humanas, da mais simples tarefa a mais complexa, necessitam ser constantemente avaliadas.

Nesse contexto, encontra-se inserida a escola, em que o ato de avaliar precisa ser sistemático e intencional. Historicamente, a avaliação esteve relacionada ao produto, ou seja, um meio de verificar os resultados dos processos de ensino e de aprendizagem; entretanto, a avaliação precisa ser pensada e inserida na organização do ensino. De acordo com Moraes e Moura (2009), a avaliação “[...] constitui-se parte inerente do planejamento e da execução da atividade” (MORAES; MOURA, 2009, p. 105). Para tanto, faz-se necessário realizar “análise e síntese na relação entre atividade de ensino elaborada pelo professor e atividade de aprendizagem realizada pelo aluno”, objetivando que o professor realize uma reflexão “sobre a qualidade da sua atividade de ensino” (MORAES; MOURA, 2009, p. 105). Nesse processo, caso não atinja o objetivo, o planejamento deve ser reelaborado, buscando novas estratégias a fim de que o aluno se aproprie dos conceitos matemáticos e desenvolva-se intelectualmente.

A avaliação, portanto, tem seu ponto de partida no próprio planejamento das ações de ensino; dependendo do modo como esse é organizado e quais recursos serão utilizados obtém-se o resultado desse processo. Desse modo, a avaliação constitui-se em uma das ações da atividade de ensino organizada pelo professor e da atividade de estudos realizada pelos alunos, ou seja, uma ação mediadora entre essas duas atividades desenvolvidas pelos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Moraes (2008), apoiada no conceito de Atividade Orientadora de Ensino, como base teórica para organização do trabalho pedagógico, ressalta que:

[...] a avaliação como mediadora das atividades de ensino elaboradas pela professora e das atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos. Mediadora no sentido de fornecer elementos para o professor e aluno refletirem sobre suas ações, conscientizando-os do processo de ensinar e aprender. A avaliação por meio da análise das ações de ensino e aprendizagem possibilita a intervenção dos envolvidos no processo pedagógico com vistas, se necessário, a redirecionar as ações com o intuito de chegar à materialização da atividade, seu objeto. No caso do processo de ensino e de aprendizagem, o objeto da atividade constitui-se na transformação dos sujeitos pelo processo de apropriação dos conhecimentos. (MORAES, 2008, p. 115-116).

Para verificar o que foi apropriado pelo aluno, faz-se necessário, de modo intencional, construir instrumentos avaliativos que possibilitem analisar se os objetivos propostos no planejamento foram alcançados. Tais instrumentos podem ser: avaliações descritivas ou de múltipla escolha, exposições orais, de resolução de problema, jogos, brincadeiras, trabalho em

grupo. No entanto, tais instrumentos devem fazer parte da própria atividade de ensino elaborada pelo professor, não algo que se distancia dessa organização.

Outro ponto fundamental para se compreender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento é a dinâmica entre o nível desenvolvimento real dos alunos e as potencialidades de aprendizagem, manifestadas por meio da zona de desenvolvimento próximo, dois conceitos fundamentais definidos por Vigotski (2000). Nesse sentido, o trabalho pedagógico precisa atuar como campo de possibilidades para o desenvolvimento dos alunos, de modo que eles superem, por meio da apropriação dos conceitos matemáticos, as formas empíricas de controlar quantidades e as diferentes grandezas e, alcancem as formas mais elaboradas produzidas historicamente. Percorrer esse movimento nos processos de ensino e de aprendizagem é ponto central do processo avaliativo do ensino e da aprendizagem que objetiva a emancipação dos sujeitos.

Especificamente, com relação ao ensino de Matemática, Moraes (2008) afirma que:

Assim, avaliar em matemática depende fundamentalmente: do conceito que está sendo ensinado, de sua relação com os nexos conceituais e das ações mentais para a sua apropriação. Se os professores desconhecem os nexos conceituais envolvidos em um conceito, ficam sem referência para a elaboração da atividade de ensino e, conseqüentemente, para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Então, *a complexidade do conceito e as condições objetivas para a sua apropriação são elementos essenciais para avaliar a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.* (MORAES, 2008, p. 239, grifos no original).

Destaca-se nessa citação que o professor deve ter claro o conceito que está sendo trabalhado, quais ações estão sendo propostas e como os alunos estão realizando tais ações. Moraes (2008) ainda assevera:

A avaliação do processo de apropriação do conhecimento será realizada pela análise do sistema de atividade, por meio dos elementos estruturantes da atividade, na dinâmica entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem. *A avaliação é assumida como mediadora entre essas duas atividades, possibilitando a regulação da atividade pedagógica, no sentido de direcionar e orientar o processo de ensino e aprendizagem por meio da adequação, se necessária, desta atividade, de forma a assegurar a apropriação dos conhecimentos teóricos. Diante disso, a avaliação é concebida na relação de interdependência entre as ações de ensino e de aprendizagem e seus parâmetros são as características do pensamento teórico – reflexão, análise e a planificação teórica.* (MORAES, 2008, p. 239, grifos no original).

Finalmente, evidencia-se que a avaliação é parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, abrangendo tanto o trabalho organizado pelo professor quanto as ações de aprendizagem desenvolvida pelo aluno, em que seu parâmetro fundamental são os conhecimentos teóricos necessários à formação humana dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Referências

ALEKSANDROV, A. D. Visión general de la Matemática. In: **La matemática: su contenido, métodos y significado**. 1 ed. 2ª reimpressão. Madrid: AlianzaUniversidad, 1982.

BARBOSA, J. de A.; GANDULFO, A. M. R de. **Explorações Geométricas Lúdicas com Poliminós**. Actas-del VII CIBEM- Congresso Iberoamericano de Educación: Montevideo: Uruguai, p. 7999-8006, 2013. Disponível em: <<http://cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/828.pdf>>. Acesso em: 18 de jun. 2019.

BAURU. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2019.

BORGES, C. C. A Topologia: considerações teóricas e implicações para o ensino da matemática. In: **Caderno de Física da UEFS**. v. 3, n. 2, 2005, p. 15-35.

BORBA R. MONTEIRO, C. GUIMARÃES, G. COUTINHO, C. KATAOCA, V. Y. Educação Estatística no Ensino Básico: Currículo, Pesquisa e Prática em Sala de Aula. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. v. 2, n. 2, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinalsite.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais de matemática**. 9. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1989.

CARZOLA, I. M. UTSUMI, M. C. Reflexões sobre o ensino de estatística na Educação Básica. In: CARZOLA, I. M. SANTANA, E. (ORG.) **Do tratamento da Informação ao letramento estatístico**. Itabuna: Via Litterarum, 2010, p. 9-19.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

DANTZIG, T. **Número a linguagem da ciência**. Lisboa: Marco Polo, 1970.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: Antologia. Moscou: Progreso, 1987, p. 173-193.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DIAS, M. S. **Formação da imagem conceitual da reta real**: um estudo do desenvolvimento do conceito na perspectiva lógica-histórica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

DUARTE, N. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 1987.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Revista Zetetiké**. Ano 3, n. 4, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

GALPERIN, P. **Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño**. BIBLIOTECA de psicología soviética. La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: Antologia. Moscou: Progreso, 1987.

GIARDINETTO, J. R. Boettger. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

GIARDINETTO, J. R.; MARIANI, J. O lúdico no ensino da Matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007, p.185-218.

IFRAH, G. **Os números: a história de uma grande invenção**. São Paulo: Globo, 1989.

KUENZER, A. **Ensino Médio** – Construindo uma Proposta para os que Vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LANNER DE MOURA, A. R. Medindo a sombra. In: **Apostila para a formação continuada de professores**. São Paulo. 2004. Digitalizado.

LANNER DE MOURA, A. R., MOURA, M. O. Matemática para educação infantil: conhecer (re) criar – um modo de lidar com as dimensões do mundo. **Escola: Um espaço cultural**, Diadema, 1996. p. 1–25.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LOPES, C. E. **O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores**. Cad. CEDES [online]. 2008, v. 28, n. 74, p. 57-73.

LOPES, C. E. **A educação estatística no currículo de matemática**: um ensaio teórico. **Anais...** 33ª Reunião da ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT19-6836--Int.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

MIGUEL, A.; BRITO, A. **A história da Matemática na formação do professor de matemática**. In: CADERNOS Cedes n. 40. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade/Papirus, 1996, p. 47-61.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORAES, S. P. G., MOURA, M. O. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 22, n. 33, p. 97-116, 2009.

MORAES, S. P. G. et al. A organização do ensino de geometria no processo inicial de escolarização. **Anais...** XVII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2013.

MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino**: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORETTI, V. D. O Problema Lógico-Histórico: Aprendizagem Conceitual e Formação de Professores de Matemática. **Poiésis**, Tubarão. Número Especial, p. 29-44, Jan/Jun, 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MORETTI, V. D.; SOUZA, N. M. M. **Educação Matemática nos Anos Iniciais Ensino Fundamental Princípios e Práticas Pedagógicas**. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento). [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2015.

MOURA, M. O. A Atividade De Ensino Como Ação Formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**: São Paulo: Pioneira, 2001. p. 143-162.

MOURA, M. O.; LOPES, A. R. L., ARAUJO, E. S.; CEDRO, W. L. **Atividades para o ensino de matemática nos anos iniciais da Educação Básica**. 2017a e-book. v. IV – Núcleo de Goiás e Santa Maria.

MOURA, M. O. Matemática na Infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. **Educação Matemática na infância**: abordagens e desafios. Serzedo – Vila Nova De Gaia: Gailivro, 2007, p. 39-64.

MOURA, M. O. A série busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, capítulo IV, 2009

MOURA, M. O. A dimensão da alfabetização na educação matemática infantil. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, p. 110-135, 2013.

MOURA, M. O. et al. **Atividades para o ensino de matemática nos anos iniciais da Educação Básica**. E-book: Núcleo de Ribeirão Preto; Núcleo de Goiás e Santa Maria, 2017.

MOYA, P. T. **Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

MUNHOZ, A. P. G.; MOURA, M. O. Ações formadoras em atividade de formação contínua com professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escolarização: uma iniciativa na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Paranaense de Educação Matemática**. RPEM, Campo Mourão - PR, v. 8, n. 15, p. 62-88, jan./jun. 2019.

OLIVEIRA, S. C.; LAUDARES, J. B. **Pensamento Algébrico**: Uma Relação entre Álgebra, Aritmética e Geometria, São João del-Rei Minas Gerais. 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/21478879-Pensamento-algebrico-uma-relacao-entre-algebra-aritmetica-e-geometria.html>>. Acesso em: 15 maio 2019.

OTTE, M. **O formal, o Social e o Subjetivo** – Uma Introdução à Filosofia e a Didática da Matemática. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.

PANOSSIAN, M. L.; MOURA, M. O. **O movimento histórico e lógico dos conceitos e a constituição do objeto de ensino da álgebra**. In: XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática. 2015.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED, v. 3. 2006.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Paraná, 2018.

PARO, V. H. Ciclos, progressão continuada e promoção automática. In: PARO, V. (org.) **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001, p. 33-56.

RÍBNIKOV, K. **História da Matemática**. Tradução de Carlos Petronzelli Ríbnikov, K. História da Matemática. Moscou: Ed. Mi, 1987.

RITTER, J. Las fuentes del número. In: Viaje al país de las matemáticas. **El Correo de la Unesco**, España, v. XLII, p.12-17, nov. 1989. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084201_spa>. Acesso em: 02 out. 2020.

ROSA, J. E. **Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar**: inter-relações dos sistemas de significações numéricas. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizagem e os problemas referente à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA (orgs). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas sociais e construtivistas. Escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 129-136.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1985.

SOUSA, M. C. O. **Ensino de Matemática da Educação Básica na Perspectiva Lógico-Histórica Perspectivas da Educação Matemática**. UFMS, v. 7, n. 13, 2014.

TAHAN, M. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Moscú: Editorial Pedagógica, 2001.



GOVERNO MUNICIPAL
CASCAVEL
Secretaria Municipal de Educação