**Prefeitura Municipal de Canarana**

Diário Oficial do Município

**quarta-feira, 20 de janeiro de 2021 | Ano V - Edição nº 00557 | Caderno 1**

# SUMÁRIO


- PARECER CME 05/2020.
  PARECER CME 06/2020.
  PARECER CME 01/2021.
- ERRATA DE CORREÇÃO ITEM 05 EDITAL PP 001/2021
- EXTRATOS DE ADITIVOS DE CONTRATOS 167/2017; 175/2019
- DECRETO N° 136 DE 20 DE JANEIRO DE 2021 - NOVAS MEDIDAS PARA O FUNCIONAMENTO DOS ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS, BARES, RESTAURANTES, FEIRA LIVRE, IGREJAS, RODOVIÁRIA, QUADRAS E CAMPOS ESPORTIVOS, E OUTROS, EM TODO O MUNICÍPIO, COMO MEDIDA DE PREVENÇÃO AO COVID-19 (CORONAVÍRUS).
- DECRETO N° 136 DE 20 DE JANEIRO DE 2021 - NOVAS MEDIDAS PARA O FUNCIONAMENTO DOS ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS, BARES, RESTAURANTES, FEIRA LIVRE, IGREJAS, RODOVIÁRIA, QUADRAS E CAMPOS ESPORTIVOS, E OUTROS, EM TODO O MUNICÍPIO, COMO MEDIDA DE PREVENÇÃO AO COVID-19 (CORONAVÍRUS)".




Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3ABBA04EC8F3ED790285EAAAA795E826

Outros

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

| |
|---|
| **PARECER CME Nº 05 DE 02/08/2020** |
| **INTERESSADO:** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO |
| **ASSUNTO:** Normas complementares que instituem o Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Canarana Bahia com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. |
| **SESSÃO: 28/08/2020** |
| **REDATOR (a):** Dirlane Fernandes de Almeida |
| **COMISSÃO ESPECIAL**<br>Dirlane Fernandes de Almeida<br>Maria de Lurdes Francisca dos Anjos<br>Rosimeure Araújo Pires |

**I – RELATÓRIO**

A Secretaria Municipal de Educação de Canarana Bahia, órgão responsável pela organização do Referencial Curricular Municipal encaminha ao Conselho Municipal de Educação Canarana em 26 de agosto de 2020, o Ofício nº 12 que solicita: Na oportunidade em que cumprimentamos Vossa Senhoria, solicito a análise e aprovação do Referencial Curricular Municipal, que tem por finalidade implementar as redes de ensino de todo o território municipal, desde a Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver a equidade e o processo de ensino aprendizagem.

O CME de Canarana entendendo seu compromisso com a qualidade e a equidade da educação no âmbito municipal, que abarca as especificidades das instituições escolares e também o seu comprometimento com a legislação vigente e que regem suas ações, analisa e delibera o encaminhamento da matéria em cumprimento as suas atribuições definidas na Lei Municipal nº 146/2013 referente ao cumprimento da Função Normativa prevista no do Artigo 2º da referida Lei, bem como bem nos fundamentos da Constituição Federal 1988, Constituição Estadual 1989, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n.º 9.394/1996, Lei do Plano Nacional de Educação n.º 13.005/2014 e na Resolução CNE/CP n.º 02/2017, que "Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica".

**II - ANÁLISE DA MATÉRIA**

1- O Conselho Municipal de Educação de Canarana recebeu da Secretaria Municipal de Educação, no dia 26 de agosto de 2020, o Referencial Curricular e o oficio de encaminhamento assinado pela secretária Municipal, solicitando apreciação e deliberação quanto a sua aprovação.

2. O Conselho Municipal atuou de forma ativa na construção do documento, pois, parte da comissão são professores da rede municipal de educação.

3. O Referencial Curricular Municipal está de acordo com os documentos a Base Nacional Comum Curricular

4. Considerando que há escolas quilombolas em nosso município, serão atendidas as especificidades e necessidades de cada aluno de acordo com a sua realidade.

5. O referido documento foi construído de forma colaborativa, com a participação ativas de todo segmento escolar que se reuniu por diversas vezes por área de conhecimento, tendo como aporte teórico a BNCC e demais documentos norteadores do currículo, além de contar coma supervisão de empresa especializada, contratada para essa finalidade.

**III – DETERMINAÇÕES**

O Conselho Municipal de Canarana determina que:

1. as orientações e os conceitos normatizados na Resolução CNE/CP Nº 02, de 17 de dezembro de 2017, que "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", estão referendados pelo presente Parecer;

2. ficam ratificadas as definições estabelecidas, para o Sistema Municipal de Educação de Canarana e orienta a implementação do Referencial Curricular, elaborado em regime de colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território Municipal, pelo presente Parecer;



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

3. no exercício da autonomia das Instituições Escolares, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de seus Projetos Políticos-pedagógicos - PPP, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC e no Referencial Curricular Municipal, adotarão organização, metodologias, formas de avaliações e propostas de progressão que julgarem necessários devidamente construído com a comunidade escolar respeitando as normativas dos respectivos Sistemas de Ensino;

4. o Referencial Curricular Municipal, torna-se referência para todas as escolas da Rede de Ensino pública Municipal da Educação Básica de Canarana, que atendam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para construírem ou para revisarem os seus Projetos Políticos pedagógicos e documentos correlatos;

5. a implementação do Referencial Curricular Municipal objetiva superar a fragmentação da Educação balizando a qualidade ao desenvolver a equidade;

6. a partir da aprovação do Referencial Curricular Municipal, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas municipais devem ser (re)elaborados, considerando as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral e com efetiva participação da comunidade escolar. Incluirão ainda nos seus PPPs as especificidades definidas pela LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas complementares dos respectivos Sistemas de Ensino para o atendimento das características regionais e locais;

7. A parte diversificada do currículo, conforme o Artigo 26 da LDB exige características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos o que juntamente com a BNCC e o Referencial Curricular Municipal deve formar um único bloco, indissociável, tanto para as atividades pedagógicas, como para os processos avaliativos, pois as ações realizadas no cotidiano escolar precisam está embasadas em metodologias ativas, definidas com a comunidade escolar, que proporciona aos estudantes um currículo vivo identificado com suas necessidades e interesses;

8. as normativas elencadas no presente Parecer para a etapa da Educação Infantil, tem como foco principal desenvolver objetivos propostos na BNCC e no Referencial Curricular do Município por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança;

9. o processo de alfabetização das crianças deve ocorrer nos anos iniciais (1º e 2º anos) e aprofundamento no terceiro do Ensino Fundamental. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica;



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

10. o Ensino Fundamental é a etapa que aprofunda os conhecimentos desenvolvidos na Educação Infantil e a partir dos objetivos, competências e das habilidades propostos tanto pela BNCC quanto pelo Referencial Curricular Municipal;
11. os documentos escolares referentes ao presente Parecer terão vigência após sua aprovação de acordo com as normativas exaradas pelos respectivos Sistemas de Ensino;
12. a revisão do Referencial Curricular Municipal ocorra em no máximo quatro anos a contar da data de sua aprovação;
13. caberá à Secretaria Municipal de Educação, orientar, apoiar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelas instituições educativas integrantes do Sistema Municipal de Ensino relativas ao cumprimento do disposto neste Parecer;
14. os casos omissos neste Parecer serão apreciados e definidos pelo CME de Canarana.

**III – CONCLUSÃO**

Face ao exposto, a Comissão deste Conselho institui o Referencial Curricular Municipal de Canarana Bahia e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, do Referencial Curricular.

**IV - VOTO DA COMISSÃO**

Esta Comissão Especial aprova o presente Parecer e o apresenta ao Egrégio Colegiado, para que se efetive sua aprovação final.

**COMISSÃO:**
Dirlane Fernandes de Almeida Dirlane Fernandes de Almeida
Maria de Lurdes Francisca dos Anjos Maria de Lourdes F. dos Anjos
Rosimeure Araújo Pires Rosimeure Araújo Pires

Parecer aprovado na reunião extraordinária do colegiado no **dia 02 de setembro de 2020.**

Orlando Miranda de Andrade
***Orlando Miranda de Andrade***
Presidente do Conselho Municipal de Educação



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

ANEXO I – Referencial Curricular – Educação Infantil

ANEXO II – Referencial Curricular – Ensino Fundamental - Anos Iniciais

ANEXO III – Referencial Curricular – Ensino Fundamental - Anos Finais



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

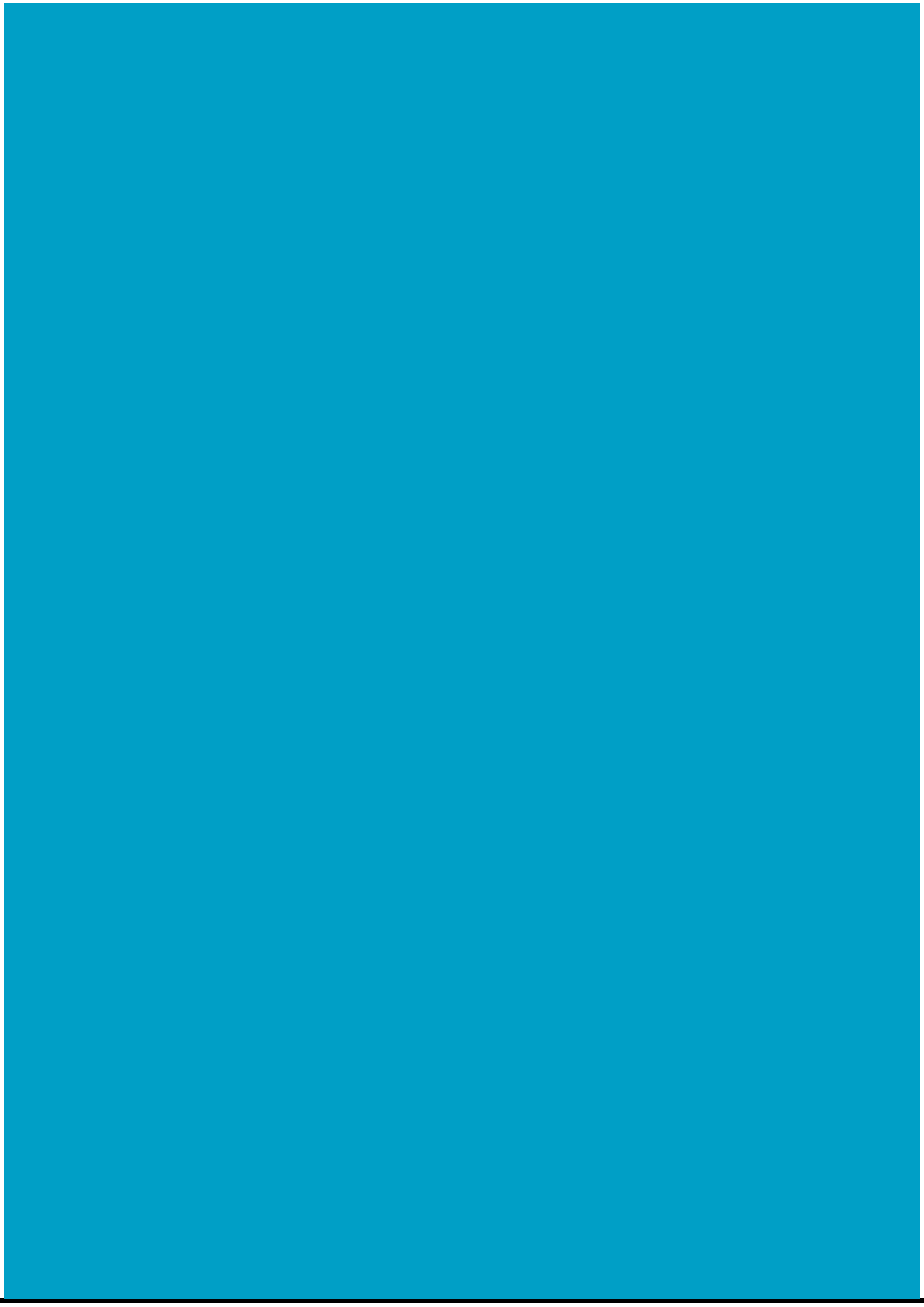
# REFERENCIAL CURRICULAR

## EDUCAÇÃO INFANTIL

Canarana · BA



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# REFERENCIAL CURRICULAR

## EDUCAÇÃO INFANTIL

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA - BA

ICEP

ADE CHAPADA DIAMANTINA E REGIÕES

2020



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Prefeito**
Ezenivaldo Alves Dourado

**Secretária Municipal de Educação**
Márcia Almeida de Novaes Oliveira

**Diretora Pedagógica**
Iara Maria dos Santos

**Coordenadora Técnica da Educação Infantil**
Rúbia França Rodrigues Matos

**Coordenadora Técnica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**
Janaína Rosa dos Santos

**Coordenadora Técnica dos Anos Finais do Ensino Fundamental**
Leilde Teles de Oliveira

**Coordenador Técnico da Educação de Jovens e Adultos**
Felipe Alves Torres

**Coordenadora Técnica da Educação Especial**
Dirlane Fernande de Almeida

ICEP

**EQUIPE EXECUTIVA**
**Elisabete Monteiro** Diretora Presidente e Pedagógica
**Patrícia Freitas** Diretora-Executiva
**Eliana Muricy** Diretora Jurídica
**Fernanda Novaes** Diretora de Relações Institucionais

**EQUIPE ADMINISTRATIVA**
**Cláudia Vieira dos Santos** Secretária Tesoureira e Analista Financeira
**Miriam Carvalho** Gerente Administrativo-Financeira
**Daniele Dantas** Analista Financeira
**Eraldo Nery** Assistente Financeiro
**Lavínia Dantas** Analista Administrativo-Financeira
**Marcela Moreira** Analista Administrativo-Financeira
**Vanessa de Carvalho** Coordenadora Administrativo-Financeira
**Ricardo Monteiro** Assistente Jurídico
**Ana Flávia Sousa** Analista de Comunicação
**Fabiana Pereira** Analista de Produção e Logística
**Luciana Pereira** Analista de Produção e Logística

**ASSOCIADOS**
Áureo Augusto Caribé de Azevedo, Cristina Meireles, Cybele Amado de Oliveira, Elisabete Monteiro, Enoque Francisco de Jesus, Eudete Almeida de Souza, Fernanda Ramos de Novaes, Gardênia Maria Guedes Nascimento, Giovana Cristina Zen, Joselânia Vieira Santos Leite, Maria Rozalina de Oliveira Rôla, Maria Sandra Barbosa Santos, Nourivaldo Santana, Siegrid Guillaumon Dechandt, Valgérbera Souza Santos Teixeira e Vespasiano Delezott Pimentel de Sá

**CONSELHO CONSULTIVO**
Ana Amélia Inoue, Antonio Nóvoa, Áureo Bispo, David Saad, Guilherme Leal, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Regina Lúcia Poppa Scarpa, Sérgio Ephim Mindlin, Silvia Carvalho e Telma Weisz

**CONSELHO FISCAL**
Enoque Francisco de Jesus, Simone Neves Pinto e Isa Dourado Neto de Abreu Bacelar

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA TERRITORIAL**
Adriana Araújo, Ana Falcão, Cláudia da Hora, Gislainy Araújo, Janara Botelho e Raidalva Silva

**APOIO TÉCNICO**
Cristina Alice Ribeiro, Elaine Ferreira Souza e Sidicleia Anjos

**ELABORADORAS***
Silvana Augusto e Ieda Abbud

**PRODUÇÃO EDITORIAL**
**Paola Gentile** e **Ricardo Falzetta** Editores (RFPG Comunicação)
**Vilmar Oliveira** Projeto gráfico e diagramação (Subvoador)
**Sidney Cerchiaro** Revisor

* A produção deste material foi feita de forma colaborativa com equipes técnicas, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e conselheiros de Educação dos municípios de **ANDARAÍ**, **CAFARNAUM**, **CANARANA**, **CURAÇÁ**, **IBITIARA**, **MARCIONÍLIO SOUZA**, **MORRO DO CHAPÉU**, **MUCUGÊ**, **SANTO ESTÊVÃO**, **SÃO FÉLIX DO CORIBE**, **SEABRA**, **SOUTO SOARES**, **OLIVEIRA DOS BREJINHOS**, **WAGNER** e **XIQUE-XIQUE**, por meio de leituras críticas, comentários e sugestões nos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e nos Grupos de Trabalho Municipal (GTM).



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# SUMÁRIO

Apresentação ..... 7

Os frutos de um trabalho coletivo ..... 8

Cidade de toda gente ..... 10

Aprendizagem em diálogos e interações ..... 14

**1 Concepções de Educação Infantil** ..... 18

Cuidar e educar como ações indissociáveis na Educação Infantil ..... 19
Articulação das instituições de Educação Infantil com as famílias ..... 21
Brincar ..... 22
Concepção de escola de Educação Infantil em diferentes contextos culturais ..... 24
Concepção de currículo ..... 31

**2 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento** ..... 33

Conviver ..... 35
Brincar ..... 37
Participar ..... 40
Explorar ..... 42
Expressar ..... 44
Conhecer-se ..... 45

**3 Organização do trabalho pedagógico** ..... 48

Interações ..... 49
Tempos e rotinas ..... 52
Espaço e materiais ..... 53
As transições ..... 55



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# SUMÁRIO

**4 Campos de experiência: objetivos de aprendizagem e práticas pedagógicas** 59

O eu, o outro e o nós ..... 62
Corpo, gestos e movimentos ..... 65
Traços, sons, cores e formas ..... 68
Escuta, fala, pensamento e imaginação ..... 71
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações ..... 75

**5 Práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem** ..... 79

Práticas de gestão da vida cotidiana ..... 80
Práticas investigativas ..... 87
O trabalho entre campos ..... 106
Projetos coletivos e individuais ..... 106

**6 Instrumentos de planejamento** ..... 108

**7 Avaliação** ..... 112

**Referências** ..... 117





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Apresentação

Prezada educadora, prezado educador

É com muita honra e satisfação que a Secretaria Municipal de Educação compartilha com a comunidade educativa este Referencial Curricular da rede municipal de ensino de Canarana. O material foi construído de forma colaborativa, ouvindo os anseios das equipes escolares e técnico-pedagógica, buscando nortear o desenvolvimento das práticas de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nossa gratidão a todas e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram nessa tarefa.

A construção do Referencial Curricular foi pautada na colaboração coletiva dos entes que compõem o sistema de ensino. Isso permitiu uma aproximação com a realidade encontrada nas escolas da rede municipal, em seus contextos sociais e culturais, e o fortalecimento do protagonismo das professoras e dos professores. Este documento destaca-se pela ênfase e valorização da riqueza e da diversidade cultural que marcam os diferentes territórios, ao mesmo tempo que respeita, considera e aplica, no cotidiano escolar, os traços e as marcas culturais das populações e comunidades que compõem o município.

Para tanto, foi fundamental o envolvimento das educadoras e dos educadores nos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e nos Grupos de Trabalho Municipal (GTM), realizados com o apoio do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep). O objetivo desses encontros foi registrar os princípios da Educação integral, garantindo a equidade, a contemporaneidade, a sustentabilidade e a inclusão, pressupondo a valorização e o respeito pela diversidade, na garantia de condições para um melhor desenvolvimento para todas as crianças, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A gestão municipal, representada pelo prefeito, Ezenivaldo Alves Dourado, não poupou esforços na elaboração deste documento, por considerar a Educação um forte instrumento para a transformação da sociedade. Com isso, garantimos às crianças canaranenses as condições necessárias para uma aprendizagem significativa por meio de práticas integradoras, articuladas para atingir as metas de aprendizagem e o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Desejamos que este Referencial Curricular fortaleça o trabalho pedagógico na rede municipal de ensino, contribua para o fortalecimento dos projetos pedagógicos das escolas e, sobretudo, garanta uma aprendizagem significativa e de qualidade para todas e todos.

Excelente trabalho!

**Márcia Almeida de Novaes Oliveira**
*Secretária Municipal de Educação*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Carta do Icep

# Os frutos de um trabalho coletivo

> *O correr da vida embrulha tudo.*
> *A vida é assim: esquenta e esfria, aperta*
> *e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.*
> *O que ela quer da gente é coragem!*
>
> ***Guimarães Rosa***

Queridas educadoras e queridos educadores!
Fortes, comprometidos, competentes e corajosos!

A história que marca a produção colaborativa deste Referencial Curricular, construído a muitas mãos, resgata o desejo desta Rede Municipal de Ensino de vir a público mostrar e traduzir a sua prática, além de apontar as direções para a sequência da caminhada. Os textos que fazem parte deste documento – e que pretendem ser um norte para o fazer pedagógico – começaram a ser elaborados muitos meses antes da sua publicação e estão longe de ser finalizados. O conteúdo aqui apresentado constitui apenas um pretexto para gerar encontros, discussões, formações continuadas e estudos. Ao mesmo tempo, já traz no seu *corpus* os subsídios básicos necessários para a qualificação de cada escola e, em especial, de cada sala de aula. Este material nada mais é do que uma referência curricular fundamentada no princípio da laicidade do Estado brasileiro, ou seja, entendendo que o ensino público não pode basear-se em dogmas religiosos ou crenças específicas.

Este é, antes de mais nada, um registro plural, composto de narrativas elaboradas conjuntamente pelas equipes técnicas das secretarias de Educação de 15 municípios – a saber: Andaraí, Cafarnaum, Canarana, Curaçá, Ibitiara, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Oliveira dos Brejinhos, Santo Estêvão, São Félix do Coribe, Seabra, Souto Soares, Wagner e Xique-Xique.

Gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes de todas essas localidades reuniram-se sob a orientação de especialistas em cada um dos componentes curriculares, de pareceristas e das equipes de edição e editoração e de gestão pedagógica do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep), num trabalho também muito formativo, que pode ser comparado a um bordado feito a várias mãos. Pode-se dizer que os profissionais que compõem o Icep forneceram o tecido – a base para que a obra acontecesse; as linhas, os pontos e as cores escolhidas, contudo, são das educadoras e dos educadores municipais, que, tomados de entusiasmo, possibilitaram a concretização de um documento multicor!

A elaboração desta proposta surge da necessidade de sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos subjacentes à formação continuada realizada pelo Icep e apontar as aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação para todos os anos de escolarização e para todas as áreas do conhecimento, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para tanto, considera os avanços didático-científicos ocorridos





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Grupos de Trabalho Territorial reuniram educadores dos 15 municípios do Arranjo de Desenvolvimento Educacional da Chapada e Regiões para discutir os referenciais *(Fotos: Dill Santos)*

nos últimos anos e atende às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada pelo governo federal, e ao currículo estadual da Bahia. Com base neste Referencial Curricular, cada escola vai, a partir de agora, elaborar ou revisar o próprio projeto político-pedagógico, destacando as especificidades locais no seu currículo.

Agradecemos imensamente aos que, representando seus pares, compareceram às reuniões dos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e com eles contribuíram e aos que participaram dos Grupos de Trabalho Municipal (GTM). Em ambos os fóruns, foi possível que todos lessem e relessem, minuciosamente, as propostas aqui apresentadas, opinando, acrescentando ideias e textos e colaborando para que este documento ganhasse qualidade a cada encontro. Graças também aos jovens que, nos espaços das oficinas de estudantes, expressaram, de forma tão peculiar, vozes e desejos sobre a escola que precisamos, progressivamente, construir. Um reconhecimento especial aos prefeitos e secretários de Educação, que acreditaram que, juntos, podemos elaborar algo grande e denso.

Gratidão também é a palavra dedicada à equipe do Icep, que idealizou esse sonho e que segue fomentando e apoiando tantos outros para que as crianças, os jovens e os adultos do nosso país possam, de fato, inserir-se na cultura escrita, local e universal e aprender com qualidade, adquirindo o conhecimento de que precisam para ter uma vida digna e cidadã.

Por fim, parabéns a todos que, direta ou indiretamente, participaram desta construção histórica e inédita – uma inspiradora e frutífera vitória!

**Elisabete Monteiro**

*Diretora-presidente do Icep*

ICEP



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997





Praça Dois Poderes, com simbólica escultura, local de encontro dos canaranenses *(Fotos: Bruno Viana)*





Vistas aéreas de Canarana com a Praça da Matriz e as ruas e avenidas planejadas *(Fotos: TvUau)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Canarana

# Cidade de toda gente

A história de Canarana se remete a meados do século XIX, quando a região, propriedade do Conde da Ponte, era habitada por índios Pataxó. Com o avanço da ocupação do interior do estado, a propriedade do referido conde foi adquirida pelo senhor José Miranda, que formou a Fazenda Canabrava, topônimo indígena que significa cana falsa, localizada na margem direita do Rio Jacaré. Essa fazenda tornou-se um ponto de apoio para tropeiros e boiadeiros por se localizar numa rota de comércio entre o médio São Francisco e a região das matas.

Ao longo dos anos, as pessoas se estabeleceram na região nesse ponto de apoio e começaram a cultivar feijão, milho e mandioca e a dedicar-se à criação de bovinos, caprinos, suínos e aves.

Por volta do ano de 1890, a Fazenda Canabrava recebeu status de distrito do município de Morro do Chapéu, sob o nome de Canabrava do Miranda. Em 30 de novembro de 1938, com o Decreto Estadual nº 11.089, o distrito recebeu o nome de Miranda e, finalmente, o Decreto nº 12.978, de 1º de junho de 1944, alterou o topônimo para Canarana. Canarana é também o nome de várias gramíneas que crescem às margens dos rios.

Para chegar à condição de município, houve o empenho e dedicação de moradores como Antenor Dourado Lima, Jonas Marques Pereira, José Martins Filho, Vital Guanaes da Silva Dourado, Guilherme Pereira de Novaes e outros – que pagaram o valor de 20 mil cruzeiros para a realização de um plebiscito popular. O resultado foi 1.679 votos a favor, 1.616 votos contra, 41 nulos e 16 em branco. Canarana nasceu formado pelos distritos de Canarana, Lagoa do Boi e Barro Alto, mediante a Lei Estadual nº 1.715, de 16 de julho de 1962.




**Canarana**

Área *(IBGE Cidades)* ..... 580 km²
Distância de Salvador *(Google Maps)* ..... 486 km
População *(Censo 2010)* ..... 24.067 hab.

## Características físicas e econômicas

O município de Canarana, situado na Microrregião de Irecê, pertencente à Chapada Diamantina, Mesorregião do Centro-Norte Baiano, tem como gentilício canaranense e como lema "cidade de toda gente". Encontra-se a 486 quilômetros de Salvador e faz fronteira com os municípios de Cafarnaum, Barro Alto, Ibititá, Lapão, América Dourada e Mulungu do Morro.

De clima semiárido, característico pelos longos períodos de estiagem que podem chegar a nove meses ao longo do ano e pelo período chuvoso, compreendi-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

do entre os meses de dezembro e fevereiro, a região toda tem de conviver com a seca e altas temperaturas, tendo índice pluviométrico anual na casa dos 600 milímetros.

Os solos, apesar de rasos, apresentam grande fertilidade natural. De maioria areno-argiloso e franco-argiloso, têm na base do perfil predominância de horizonte calcário, facilmente identificado por uma "pedra branca" encontrada em baixas profundidades.

O clima semiárido e os baixos índices pluviométricos são determinantes para as espécies vegetais que aparecem no território. A vegetação é basicamente composta de arbustos de pequeno e médio porte e de espécies adaptadas à seca, que predominam ao longo do ano e apresentam características marcantes do bioma caatinga, em sua maioria.

As plantas de porte médio são caducifólias, que perdem as folhas em períodos de seca para preservar as reservas hídricas. Destacam-se espécies como barriguda, xiquexique, mandacaru, umburana, baraúna, umbuzeiro e jurema, todas de grande importância cultural, econômica e, principalmente, para a biodiversidade.

No passado, o município foi grande produtor de feijão, quadro que se modificou ao longo dos anos por causa das mudanças climáticas que afetaram a região e reduziram drasticamente os índices de chuva, dificultando a resistência das culturas cultivadas em prática de sequeiro – sem irrigação.

Atualmente, a economia se baseia principalmente tanto na produção irrigada de cebola, tomate, cenoura, pimentão, milho e hortaliças como na pecuária, com ênfase na criação de gado bovino e caprino.

## Cultura diversificada

A cidade tem uma cultura rica por causa da abrangência territorial, que abriga cerca de 60 comunidades.



Vista aérea da cidade
e do Rio Jacaré, ao fundo



Canarana antiga, com ruas ainda de terra
e a Praça da Matriz em construção
*(Fotos: Arquivo Municipal)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Com variação e laços com a cultura sertaneja, característica marcante das origens do município, há ainda remanescentes quilombolas, traços da cultura africana e influências cristãs, marcantes nos festejos religiosos da cidade.

Entre os eventos que compõem a agenda cultural do município, destaca-se a Festa dos Caretas, que ocorre anualmente no Sábado de Aleluia. O cortejo representa a caminhada de Jesus ao calvário e as caretas que desfilam pela cidade simbolizam os algozes que o açoitaram. Por esse motivo, a maioria das máscaras usadas pelos participantes apresenta um aspecto visual sombrio e aterrorizante.

Na primeira quinzena de julho, próximo ao aniversário da cidade, acontece a micareta, festa popular com circuito na rua, com trio elétrico animando blocos e foliões. No mês de agosto, a tradicional Festa de Nossa Senhora do Patrocínio, padroeira da cidade, reúne fiéis que seguem em procissão pelas ruas expressando votos de fé. No dia 23 de outubro é comemorado o Dia do Evangélico com show gospel na praça, culto e reunião de fé, marcando a diversidade religiosa do município.

As demais comunidades têm agendas culturais próprias, com comemoração no dia de seus padroeiros ou suas padroeiras, cavalgadas, campeonatos esportivos e manifestações religiosas de matriz africana, entre outros.

Característica marcante dos sertanejos são a luta e a força para superar as intempéries da região. Essa população convive diariamente com o desafio de desbravar a caatinga e retirar dela os meios suficientes para seu estabelecimento e sustento. Da lida com a terra, a caça, pesca e o extrativismo vegetal, a população canaranense se enriqueceu ao longo dos anos e desenvolveu forte identidade.



A tradicional Festa dos Caretas, sempre no Sábado de Aleluia, um dos eventos culturais mais populares de Canarana *(Fotos: Jailson Cruz)*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação municipal de Canarana

# Aprendizagem em diálogos e interações

**Dados da Educação da Rede Pública Municipal**

| | |
|---|---|
| Número de escolas | 15 |
| Número de creches | 5 |
| Matrículas na Educação Infantil | 1.138 |
| Matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 1.698 |
| Matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental | 1.774 |
| Número de professores | 276 |

*Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Canarana (2020)*

Canarana reconhece a Educação como ferramenta de desenvolvimento das pessoas, força motriz para a plena preparação individual e coletiva no sentido do cumprimento dos direitos e deveres cidadãos e atribuições para o trabalho, como prevê o Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no Art. 2º, define os princípios gerais: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

No Art. 3º, estão definidos os princípios fundamentais para o ensino:

> *I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;*
> *II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
> *III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*
> *IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
> *V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
> *VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
> *VII – valorização do profissional da educação escolar;*
> *VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.*

Nesse contexto, além de assegurar o acesso à Educação, é preciso garantir a permanência, a participação e a segurança dos direitos do educando na escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), no seu Art. 53, trata do direito à Educação para crianças e adolescentes e lhes assegura:

> *I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
> *II – direito de ser respeitado por seus educadores;*
> *III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Atendimento em creches para as crianças das zonas urbana e rural de Canarana




Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atenção à alfabetização na idade certa

> *IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;*
> *V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.*

O Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 163/2015) foi elaborado em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014). No Art. 2º do PME são apresentadas suas diretrizes:

> *I – erradicação do analfabetismo;*
> *II – universalização do atendimento escolar;*
> *III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;*
> *IV – melhoria da qualidade da educação;*
> *V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;*
> *VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;*
> *VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;*
> *VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;*
> *IX – valorização dos (as) profissionais da Educação;*
> *X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.*



Protagonismo nas atividades dos anos finais do Ensino Fundamental *(Fotos: Bruno Viana)*

O plano engloba todo o sistema de ensino do município de Canarana (escolas estaduais, municipais e particulares) e é direcionado à Educação Infantil, aos ensinos Fundamental e Médio, à Educação Superior, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial, à Educação Profissionalizante, à Educação em Tempo Integral, à Educação do Campo e das Comunidades Quilombolas e à Alfabetização na Idade Certa. Envolve



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

também a valorização dos profissionais da Educação; a promoção da gestão democrática do ensino público; a gestão dos recursos financeiro para a Educação no município e o investimento público em Educação.

Em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que normatiza as prerrogativas da Constituição Federal de 1988, das Diretrizes Nacionais Curriculares e do PNE.

Em termos históricos, a Educação na cidade de Canarana remete-se a meados da década de 1930, quando as famílias traziam professores de municípios vizinhos para dar aulas particulares em suas residências. Da época em que ainda chamava-se Canabrava do Miranda, distrito de Morro do Chapéu, os canaranenses recordam-se de nomes como o do professor Faustiniano Lopes Ribeiro, que ministrava aulas em um prédio na Praça da Matriz, e de José Ribeiro de Araújo, vindo da cidade de Wagner, antiga Ponte Nova.

Após a emancipação do município, foi criada a escola Lomanto Júnior, com alguns professores pagos pela prefeitura e outros pelo governo do estado. No fim da década de 1970, surgiu a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), com escolas comunitárias mantidas pelos familiares dos estudantes e ensino com fortes influências do regime militar e rigorosa marcação de respeito e comportamento. As primeiras turmas de magistério da CNEC começaram a formar professores que posteriormente atuariam no município, nas unidades Faustiniano Lopes Ribeiro, José Ribeiro de Araújo e na própria CNEC.

Com o crescimento do município, ampliou-se o número de escolas e as modalidades de ensino ofertadas. As redes públicas municipal e estadual se estabeleceram e, junto com a rede privada, passaram a atender da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Nos anos recentes, o sistema de Educação municipal se consolidou com a institucionalização do Conselho Municipal de Educação (Lei Municipal nº 111/2009) e do Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 163/2015).

## Características da Educação municipal

Existem no município salas de recursos multifuncionais e de apoio ao Atendimento Educacional Especializado, que atendem alunos com deficiência física, intelectual, visual e múltiplas; autismo e microcefalia. No início de 2018, foi implantado o Centro Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Cemae), que desenvolve um trabalho voltado a alcançar, em sua plenitude, a igualdade de oportunidades para todas as crianças e todos os adolescentes com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública municipal.

A rede de ensino, ao longo do ano letivo, desenvolve um projeto institucional de leitura e três projetos estruturantes que abordam valores sociais, individuais e coletivos, Educação ambiental e valorização da cultura africana e afro-brasileira.

O município atende alunos cujas famílias residem em áreas urbanas e rurais. Em decorrência do processo de estiagem e da crise hídrica que afeta a região nas últimas duas décadas, o número de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica aumentou. Esse cenário se modificou com a utilização dos sistemas de irrigação nas propriedades rurais, o que fortaleceu a agricultura, base da economia municipal. Na zona urbana, o crescimento do comércio resultou no aumento da oferta de empregos, que, com os postos de serviço do funcionalismo público, movimenta a economia local. Pequenos comércios e programas de transferência e distribuição de renda do governo federal têm grande influência na manutenção do fluxo comercial do município e da região.

## Princípios da Educação de Canarana

Ao longo da história, a concepção do ensino e de como se processa a aprendizagem foi evoluindo, saindo de uma abordagem limitada para uma visão mais ampla da compreensão da realidade e interação humana. Isso se deu, principalmente, pelo avanço nos processos de comunicação e no acesso à informação, o que difundiu o conhecimento e ampliou as perspectivas de ensino e aprendizagem.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A Educação deve garantir o desenvolvimento dos indivíduos em suas dimensões física, intelectual, emocional, cultural e social. A Educação Integral, que deve ser entendida como uma concepção, não como uma modalidade ou somente como a ampliação do tempo de permanência diária no ambiente escolar.

Nessa concepção, oferecer ferramentas para que todos aprendam e se desenvolvam integralmente é fundamental para um bom andamento do processo de aprendizado. A Educação Integral posiciona o estudante para que ele se reconheça como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, norteado pelos princípios da equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade.

Dessa mudança surge a concepção comunicativa: a aprendizagem dialógica, que rompe o paradigma do acúmulo de informações e coloca em evidência a importância do processamento e incorporação de informações pelo sujeito, baseando-se na valorização do diálogo igualitário e constante interação com uma enorme multiplicidade de agentes e recursos.

A aprendizagem dialógica tem como característica os diálogos igualitários, com interações nas quais a inteligência cultural é reconhecida em todas as pessoas e orientada para a transformação dos níveis anteriores de conhecimento e do contexto sociocultural, visando o sucesso de todos. Ela se dá em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social e são guiadas por princípios de solidariedade e em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores.

Nessa perspectiva, entendendo a concepção comunicativa como uma aprendizagem dialógica com importância e relevância para o processo educacional, o município investe na formação continuada dos profissionais envolvidos com a Educação, a fim de garantir uma Educação humanizadora, que permite um saber crítico da realidade e estimula nos sujeitos a ação e reflexão no mundo e com o mundo.



Alunas e alunos como sujeitos sociais históricos, competentes e multidimensioinais *(Fotos: Bruno Viana)*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Ampliação das experiências e saberes deve ser um dos focos da Educação Infantil *(Foto: Marco Athayde/São Félix do Coribe)*

# 1 Concepções de Educação Infantil

As concepções de Educação Infantil são conquistas historicamente construídas na luta de movimentos sociais, em fóruns e no trabalho de especialistas, educadoras e educadores que encontram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e, posteriormente, na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) seus principais alicerces.

As concepções se concretizam nas propostas pedagógicas, que devem garantir que as instituições de Educação Infantil cumpram sua função sociopolítica e pedagógica, contribuindo para a efetivação dos direitos das crianças. Isso passa pela compreensão de algumas ideias fundamentais, tais como a indissociabilidade dos gestos, ações e procedimentos de cuidar e de educar; as articulações entre família e instituição de Educação Infantil, o papel da brincadeira no desenvolvimento e as concepções de Educação Infantil na sua diversidade de contextos culturais.

As propostas pedagógicas, que espelham as concepções da área, devem garantir a todas as crianças a convivência entre elas e delas com os adultos; a ampliação das experiências, dos saberes e dos conhecimentos; o acesso aos bens culturais e à herança das tradições de suas comunidades; o direito à brincadeira e ao jogo; o compromisso dos adultos de seu entorno em relação à sustentabilidade dos recursos a que elas têm acesso desde cedo; e a vida plena na infância, com segurança e proteção, livre de preconceito e discriminação de toda ordem – socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

As propostas pedagógicas, entretanto, precisam atender às especificidades das infâncias e do ser crian-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ça, assim definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

> *Criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).*

A criança é sujeito em construção, pessoalmente envolvida com o próprio processo de aprender e de se desenvolver na interação com a cultura representada pelo outro. Na relação com o outro, ela vive processos de diferenciação e identificação que lhe permitem reconhecer-se na sua identidade de gênero e étnico-racial. É também pelo outro que a criança ingressa no mundo da linguagem, por meio da qual pode compreender, representar e agir, modificando o entorno ao mesmo tempo que é alterada pelo seu meio. O desenvolvimento infantil se dá, portanto, mediado pela linguagem numa dada cultura que lhe apresenta possibilidades de singularizar seu pensamento e seu desenvolvimento físico e emocional, atravessados pela brincadeira, principal forma de toda criança estar no mundo, apropriar-se, transmitir e de produzir culturas infantis. Como produtora de cultura, ela contribui para o avanço do mundo trazendo a perspectiva do novo, que revigora o olhar dos adultos e os faz constantemente renovar o compromisso ético e a responsabilidade não só com a Educação mas com a própria renovação do mundo (ARENDT, 2003).

Tal definição acarreta importantes impactos no trabalho pedagógico e na organização das instituições educativas, exigindo aprofundar a compreensão sobre ideias estruturantes da concepção de infância: a indissociabilidade entre cuidar e educar crianças; a estreita relação da instituição educativa com as famílias; o papel fundamental do brincar, principal atividade infantil; e os diferentes contextos nos quais elas podem exercer seu direito de viver a infância.

# Cuidar e educar como ações indissociáveis na Educação Infantil

Na Educação Infantil, os verbos cuidar e educar estão intrinsecamente relacionados, a tal ponto que se pode afirmar que todas as ações que envolvem a Educação das crianças carregam consigo marcas do cuidado humano e, da mesma forma, que os procedimentos mais básicos de higiene e saúde também são educativos.

A leitura diária de histórias, por exemplo, é um cuidado humano básico. Envolve a ação de um outro que escolhe, do imenso repertório de histórias de que dispõe, aquela que terá o poder de acalentar o bebê com a sonoridade das palavras, de enredá-lo para alimentar sua imaginação e instigá-lo, fazendo com que toda a sua experiência de ouvir histórias lhe dê sustento psíquico para a compreensão da jornada da própria vida. Cuidados básicos assumem, assim, o *status* de direito humano fundamental.

Mas o trabalho da professora, ou do professor, quando lê histórias, não abarca apenas o desenvolvimento da imaginação e das emoções. Há também outros tantos cuidados com o corpo que se revelam ao selecionar o local para a leitura, dependendo da luminosidade, privilegiando a luz do sol que atravessa os galhos e as folhas quando a roda está organizada embaixo de uma árvore, por exemplo; ao pensar o modo como as crianças podem se acomodar, sentadas confortavelmente durante o tempo que durar a leitura.

Também está revestida de um gesto de cuidado humano a atenção que se tem ao selecionar livros, músicas, reproduções de obras de arte e demais objetos culturais de estéticas diversificadas que permitem que todas as crianças, do campo ou do meio urbano,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

brancas, negras, ciganas, indígenas ou estrangeiras, reconheçam-se, espelhem-se e se identifiquem.

Além dos gestos cuidadosos com o corpo, a imaginação e os afetos que se manifestam na gestão do cotidiano e nas rotinas pedagógicas, há também todos os procedimentos de atenção e cuidado em relação à saúde. É legítima a preocupação dos profissionais de Educação em relação aos procedimentos de cuidados com o corpo e higiene, sobretudo quando envolvem bebês. As prescrições da puericultura e as condutas hospitalares já fizeram parte da orientação para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, sustentadas pela concepção higienista nas práticas dessa etapa. Hoje, é uma conquista da área a recusa a todo procedimento ou prescrição que tome o bebê ou as crianças como objetos, e não como sujeitos envolvidos nos próprios cuidados. Ao dar colo, trocar fraldas, alimentar ou socorrer, a professora, ou o professor, coloca em jogo todos os procedimentos de higiene e assepsia e, ao fazer isso, favorece as crianças na construção da consciência dos contornos do próprio corpo, das sensações, do sentimento de conforto e segurança, que as acompanharão por toda a vida.

Num mundo tão complexo, pós-pandemia do novo coronavírus, é preciso considerar que aqueles mesmos procedimentos de higiene, tão detalhados, ganham outra relevância e pedem urgente revisão. Para acompanhar as mudanças desse mundo e preparar as crianças para um novo tempo, é necessário aprender a ver os autocuidados como formas de cuidado humano e de imersão delas em um mundo coletivo, plural, no qual cada um está enredado e interdependente de outros.

Tomar ou não vacinas, lavar ou não as mãos, escovar ou não os dentes, por exemplo, não são gestos individuais, que possam ser geridos na esfera do indivíduo. Quando lavamos as mãos, cuidamos de todos os parceiros que convivem no mesmo ambiente. Pessoas, conhecidas ou não, que passarão pelos mesmos espaços. As crianças fazem parte desse mundo e precisam aprender no cotidiano as novas práticas de cuidados que, cada vez mais, se mostram imprescindíveis para o convívio social saudável e seguro.

O mesmo diz respeito a outros gestos que ditam o que fazer quando se espirra, tosse, quando se alimenta de sólidos ou líquidos. Tossir, por exemplo, é um gesto involuntário fisiológico, mas a maneira como o corpo se organiza na tosse ou no espirro é social. A deglutição dos alimentos é uma consequência do funcionamento de um organismo vivo, mas a maneira como cada um se alimenta também é uma combinação de práticas sociais que se constituem na cultura de cada povo. Não se trata apenas de gestos de etiqueta que alguns poucos privilegiados podem aprender desde o berço, mas de gestos que revelam atitudes de respeito, de preocupação e de consideração com todos os que compartilham os mesmos espaços.

Todos esses gestos podem ser observados e acompanhados pelas professoras e pelos professores, que, sempre que necessário, os revisitam para melhor orientar as crianças. É interessante investir em campanhas para ensinar-lhes procedimentos de higiene das mãos com certa regularidade, mas não é necessário organizar uma oficina ou dar uma aula de como lavar as mãos, da mesma forma, para todas. Isso pode ser feito nos momentos em que, de fato, se precisa lavar as mãos, nos contextos socialmente relevantes, nos quais esse cuidado é necessário. Esses momentos são cotidianos e formativos. Até que se assegure que todas aprenderam a lavar as mãos, é preciso garantir que pelo menos uma professora, ou professor, esteja junto das torneiras para ensiná-las e acompanhá-las na aprendizagem de cuidados consigo mesmas, com o outro e, por que não dizer, com o mundo.

O mesmo se diz em relação a todas as demais práticas de cuidado: banho, alimentação, higiene bucal, dos cabelos etc. O cotidiano deve ser assistido com o olhar educativo, tomando cada gesto de cuidado como uma oportunidade de colocar as crianças em contato com a cultura, com uma realidade mais ampla que o ambiente doméstico.

Para que as crianças sejam cuidadas de forma humana, como ação constitutiva de subjetividades, é necessário que a instituição se organize em torno de protocolos de higiene e de atenção aos ambientes, aos objetos e à alimentação. É igualmente importante que as educadoras e os educadores sejam formados para sensibilizar o olhar para o cuidado e para dominar procedimentos os mais variados e, claro, sintam-se, desse modo, seguros e capazes para a gestão de um cotidiano saudável e que expresse gestos de cuidado humano.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Por fim, é fundamental ter em mente que as famílias têm uma cultura própria de cuidados e práticas cotidianas, que nem sempre é reconhecida pela instituição. Há que se entender que o cuidado, sendo conteúdo humano, é atravessado por representações sociais, afetos, heranças culturais, significados sociais e sentidos pessoais e, portanto, precisa ser compreendido nessa complexidade, sem preconceitos e discriminação, mesmo porque é papel da Educação explicitar às crianças a coexistência de diferentes formas de cuidar: em casa e na creche, na vida privada e na pública, na experiência individual e coletiva. Saber acessar os protocolos de cuidado e higiene consigo mesmo e com os outros, de forma adequada ao ambiente e ao contexto, é o desafio do processo formativo na passagem pela Educação Infantil.

# Articulação das instituições de Educação Infantil com as famílias

A Constituição Federal assume, em seu Art. 227, o papel das famílias, da sociedade e do estado na garantia dos direitos das crianças, entre eles o direito à Educação. Dessa definição se abstrai a necessária parceria entre família e Educação Infantil, também como direito das próprias crianças.

A família é o primeiro espaço de convivência da criança e o primeiro lócus de cuidado humano. É no interior da família que ela inicia a jornada do desenvolvimento, inscrita na cultura com uma identidade, um nome e um lugar entre outras pessoas que compõem a família. Portanto, quando um bebê e uma criança ingressam na creche ou na escola de Educação Infantil, levam consigo muitas experiências e uma história de vida que precisam ser consideradas, desde o início, na proposta pedagógica e no currículo da instituição.

A relação entre as famílias e as instituições educativas é de respeito mútuo, complementaridade das ações de cuidado e parceria nas ações pedagógicas para avanços nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. A parceria pode se mostrar em várias ações, como as descritas a seguir.

## Troca de informações entre as duas instituições em relação às crianças

É importante reconhecer que ambos os olhares, o da mãe, ou do pai, em casa, e o da professora, ou do professor, na escola, trazem aspectos do mesmo sujeito, que precisa ser considerado na sua integralidade. A articulação entre família e instituição educativa tem início nesse exato momento das trocas entre os modos de cuidar e as informações acerca das crianças. Isso se efetiva na comunicação diária sobre como foi o dia, os estados de humor, as possíveis intercorrências de saúde, bem como todas as demais observações sobre comportamento.

Além da comunicação no dia a dia, as trocas entre pais nas reuniões também se configuram como espaços de articulação. Nessas ocasiões, a instituição educativa pode aproximar-se e conhecer um pouco mais a respeito dos hábitos e dos costumes da comunidade em geral e de cada família em particular. As reuniões não têm, portanto, o propósito de ensinar os pais a cuidar dos filhos, mas de reconhecer os modos de cuidar das famílias e, com a leitura desses contextos, compreender a rede de significados que cada criança tece no cotidiano, alinhavando as experiências vividas em casa e na instituição educativa.

Os relatórios, boletins, álbuns, filmagens também são formas de comunicação que apoiam a família na construção da memória dos filhos, identificando marcos do desenvolvimento e dos processos de aprendizagem.

## Promoção da saúde

Diante das informações trocadas por ambos os lados, a instituição educativa pode sugerir consultas com especialistas de diferentes áreas, quando necessário, sabendo que, entretanto, é direito da família decidir sobre um eventual acompanhamento especializado da saúde dos filhos. Por outro lado, é responsabilidade de ambas as instituições, família ou escola, monitorar tratamentos médicos, vacinação e outros procedimentos, ainda que levados a cabo pelas famílias, inclusive articulando serviços intersetoriais de saúde e Educação.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Mediante consulta às famílias sobre possíveis necessidades especiais de atendimento e aprendizagem, cabe também às instituições educativas promover todo tipo de ajustes visando a inclusão, desde a questão da acessibilidade dos ambientes até a gestão do tempo e de condições especiais para assegurar a todas e todos o mesmo direito de acessar os benefícios oferecidos.

### Acolhimento e imersão da família nos processos pedagógicos

As famílias devem ser chamadas à creche ou à escola não apenas para receber informações sobre os assuntos relacionados ao desenvolvimento dos filhos mas também para participar ativamente, de forma colaborativa e democrática, com base em sua experiência de vida, seus talentos e saberes, sua herança cultural e suas habilidades, ampliando e enriquecendo o cotidiano das crianças, os projetos pedagógicos e a vida comunitária. É importante que elas presenciem a ação dos pais na instituição e que reconheçam o valor que lhes dão a fim de alimentar a autoestima e o sentimento de pertencimento à comunidade.

As ocupações das famílias, segundo o papel social que exercem na comunidade, são sempre fonte de curiosidade das crianças e de pesquisa. Pintores, costureiros, construtores, pescadores, artistas etc. são sempre bem-vindos para partilhar seus saberes e se oferecerem para as investigações das crianças.

### Participação na gestão da instituição educativa

Por fim, é papel da família compor os conselhos, frequentar reuniões de pais e se fazer presente em outras instâncias que convoquem a avaliar, opinar, refletir e a partilhar decisões sobre a gestão institucional dos ambientes e a relação com a comunidade, visando assegurar a qualidade pedagógica dos serviços oferecidos.

## Brincar

Entendemos o brincar como atividade essencial que, embora presente nas diferentes culturas e tempos históricos, é determinada social e culturalmente. A criança se apropria da cultura pela brincadeira. Ao mesmo tempo, trata-se de uma atividade pela qual, na interação com parceiros e adultos, ela cria significados e, portanto, cultura.

Por meio da brincadeira, a criança se apropria da cultura da qual faz parte e, simultaneamente, constrói possibilidades de ação e interação, além de formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente e da experiência própria. Ou seja, o brincar envolve respostas criativas aos desafios apresentados pelo ambiente, o que, por sua vez, depende de rica e variada experiência prévia, inclusive com o brincar. Essa dimensão criativa



Ação e interação nas brincadeiras são atividades essenciais para as crianças *(Foto: Semec/Cafarnaum)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

e produtora de novos e singulares sentidos do brincar caracteriza uma imprevisibilidade dessas atividades que deve ser considerada no espaço escolar. Não se pode organizar, com base na brincadeira, um programa pedagógico totalmente predefinido.

Para que a brincadeira seja considerada de fato como tal, a criança precisa estar integralmente e voluntariamente engajada na atividade, interagindo com seus pares e com o mundo, em constante elaboração e reelaboração de hipóteses sobre a realidade, para a qual atribui significados conhecidos e novos. A criança escolhe brincar, do que brincar e com quem brincar. Por isso, a brincadeira e o trabalho escolar ou a atividade dirigida, na qual o adulto determina não apenas os objetivos mas o curso das ações, não se confundem, ou seja, são experiências diferentes de aprendizagem.

Ao brincar, a criança mobiliza afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas, o que propulsiona seu desenvolvimento global.

Assim como outras atividades humanas, brincar necessita de aprendizagem. A criança não nasce sabendo brincar, mas é capaz de desenvolver ações que, na interação com seu cuidador, dão início, precocemente, a esse processo de aprendizagem. Primeiramente, ela insere-se no jogo do cuidador mais como um brinquedo do que como uma parceira. Aos poucos, passa a desempenhar um papel mais ativo, por meio da imitação, e, mais tarde, assumindo e representando papéis no faz de conta ou no jogo simbólico.

O brincar do bebê é caracterizado pelo exercício das possibilidades corporais de movimentação e ação no mundo. A percepção do ambiente e de si mesmo pelos diferentes sentidos e o domínio e controle do movimento são fortes motivadores e fontes de prazer de seus jogos iniciais. O interesse pelos objetos e pelo funcionamento deles adquire força a seguir e a imitação passa a desempenhar progressivamente papel fundamental no brincar até culminar no desenvolvimento da função simbólica no jogo de faz de conta e nos jogos de regras, desenvolvidos principalmente em grupo. Essas duas últimas modalidades, predominantes a partir dos 3 anos até por volta de 5 anos, guardam algumas semelhanças. Ambas envolvem uma situação imaginária e regras. No faz de conta, as regras são combinadas entre os participantes com base em uma narrativa constantemente negociada entre eles, como para definir quem é quem na brincadeira e o que representa o quê. Cada criança, ou um grupo delas, mergulha em uma situação imaginária, definindo para si mesma as regras e seguindo-as intencionalmente. Apesar de imaginários, os temas escolhidos por elas, que vão constituindo cenas para representar no decorrer da brincadeira de faz de conta, guardam relação com as experiências vividas e dão visibilidade para a compreensão ou a significação que atribuem aos elementos da cultura. Só irá brincar de príncipe ou médico quem já teve contato direto ou indireto (por meio de histórias) com esses personagens. Já nos jogos de regras, as próprias regras são estabelecidas na cultura e transmitidas de geração em geração com poucas modificações. Também nesses jogos há uma situação simbólica subjacente, mais ou menos explícita. Nos jogos de percurso, por exemplo, as peças que irão percorrer o tabuleiro representam os jogadores e o caminho algo que eles precisam alcançar como um tesouro. De todo modo, nos jogos simbólicos e de regras, a função simbólica recém-conquistada está colocada e provoca um salto no desenvolvimento infantil, tornando-os atividades fundamentais na Educação Infantil.

Vale ressaltar a relevância de garantir oportunidades para que as crianças brinquem na natureza, seja em um ambiente rico em elementos naturais no espaço da escola, seja no entorno. A região da Chapada Diamantina é privilegiada nesse sentido e é fundamental aproveitar essa característica para enriquecer as experiências de brincar na Educação Infantil. O contato com a natureza e com elementos naturais amplia as possibilidades de aprendizagens na brincadeira por vários motivos. Estar em contato com diferentes espécies vegetais e animais permite que a criança se perceba como parte de algo maior e integrado, com o qual pode se identificar e criar empatia e ter experiências de cuidado também com a natureza. O sentimento de pertencimento ao mundo natural se relaciona diretamente a atitudes ambientais fundamentais à sustentabilidade do planeta. Os elementos naturais são especialmente ricos para os sentidos, com texturas, cheiros, sabores, sons, cores e temperaturas que garantem a construção de conhecimentos por meio de experiências sensoriais únicas e diretas, que proporcionam descobertas a respeito da complexidade e da diversidade inerentes a todos os sis-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

temas vivos, suas transformações e inter-relações. Um ambiente com uma topografia variada, com árvores, troncos, pedras e água, combinado com os desafios dos brinquedos de parquinhos tradicionais, permite uma exploração motora diversificada.

Portanto, para que a criança se desenvolva e avance qualitativamente na brincadeira, é preciso que professoras, professores e instituições de Educação Infantil garantam ambientes ricos, com espaços e objetos variados, possibilidades diversas de interação com pares de diferentes faixas de idade e tempo suficiente para o desenvolvimento pleno do brincar.

## Concepção de escola de Educação Infantil em diferentes contextos culturais

A instituição de Educação Infantil compreende creches e escolas, de período semi-integral ou integral, que compõem a primeira etapa da Educação Básica, direito de toda criança brasileira. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os espaços institucionais responsáveis pela formação nessa etapa da vida se distinguem dos espaços domésticos e são regulados pelos instrumentos institucionais destinados a isso – projeto político-pedagógico (PPP) e currículo –, supervisionados pelo órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Às instituições de Educação Infantil, por meio do currículo, cabe articular experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade. Isso se concretiza por meio de práticas que se efetivam nas relações sociais que elas, desde bem pequenas, estabelecem na família e na comunidade, bem como com as professoras, ou os professores, e os pares na escola, na construção de suas identidades. Tal propósito se torna um desafio ainda maior se considerada a multiculturalidade do país e, em particular, da Chapada Diamantina e dos territórios parceiros na construção deste Referencial Curricular.

Por multiculturalidade compreende-se a existência de diferentes grupos socioculturais que desenvolvem práticas, relações, tradições, valores e identidades culturais distintas e próprias. O desafio da multiculturalidade no desenvolvimento curricular consiste em considerar, simultaneamente à valorização cultural do país, todas as diferentes culturas nele inseridas, sem hierarquizá-las, focando na possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule.




A construção da identidade na interação com os pares e na escrita do nome *(Foto: Semec/Cafarnaum)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Em primeiro lugar, isso implica uma postura aberta ao conhecimento e o entendimento em profundidade da existência, das razões das escolhas e das características singulares dos diferentes grupos socioculturais constituintes da comunidade atendida pela escola, reconhecendo-os como portadores de cultura, com marcadores identitários ou padrões étnico-culturais próprios, como crenças, ideias, mitos, valores, danças, festividades, rituais, alimentação, modos de se vestir etc., entre os quais se destaca a diversidade linguística.

Em segundo lugar, é preciso reconhecer a riqueza e o valor de cada cultura, que residem na originalidade com que cada uma lida com as necessidades e os problemas humanos e expressa sua identidade ao mesmo tempo que se aproximam de valores comuns a todos os seres humanos. O trabalho com as diferenças, também na Educação Infantil, exige a identificação do diverso e o respeito pautado em uma postura ética e na garantia dos direitos sociais. Na Educação Infantil, isso se dá na construção de projetos pedagógicos que, em primeiro lugar, reconheçam as especificidades do pertencimento das crianças, sejam elas do campo, do meio urbano, indígenas, ciganas ou de comunidades remanescentes de quilombos e, em segundo lugar, que aproveitem o convívio nessa diversidade, criando para todas a oportunidade de reconhecer o quão variadas, interessantes e diversas são as culturas e os modos de viver juntos.

## Educação do Campo

Uma das características dos municípios da Chapada Diamantina e demais territórios do interior baiano é a presença marcante da natureza, da vida sustentável e dos modos de produção próprios do campo. Nesses contextos, vivem crianças em famílias com as mais diferentes inserções socioeconômicas: agricultores, pescadores, extrativistas, mineradores etc. e, tal como todas as demais, elas têm direito constitucional à Educação – em especial à Educação Infantil, dedicada ao desenvolvimento e à aprendizagem na infância, no campo.

É importante reconhecer os contornos de cada contexto de Educação, distinguindo o específico do geral. Educação Infantil é parte do sistema de ensino, sendo constituída como etapa da Educação Básica. Já a Educação do Campo é uma modalidade constituída por um conjunto de propostas que pode estar presente em todas as etapas. Conceber uma Educação Infantil do Campo implica a negociação entre o que é geral, a que toda criança brasileira tem direito, e o que é específico do contexto desse lugar geográfico.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas da Educação dos filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta têm especificidades que devem ser garantidas a fim de preservar sua identidade, reconhecer e valorizar suas origens.

A primeira delas diz respeito ao reconhecimento de que os modos de vida no campo são fundamentais para a constituição das subjetividades das crianças que moram em territórios diversificados, tais como os espaços rurais, das florestas, da pecuária, das minas, da agricultura, da pesca e da extração natural. Pertencer ao campo implica integrar uma família que vive dos recursos extraídos da terra, do rio ou de qualquer outro ambiente natural, que desfruta de um estilo de vida regrado pelos modos de produção ligados à natureza, com ciclos próprios, que impactam o tempo do trabalho de toda a família. As populações dos meios rurais, ribeirinhas, quilombolas e caiçaras vivem o cotidiano regulado por tempos diferenciados, dependendo dos ciclos de plantio e de colheita, de pesca e de extração e dos impactos das transformações da natureza.

As famílias do campo têm o direito de pertencer a uma comunidade escolar próxima do seu entorno, conforme determina o Parágrafo 2º do Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Essa norma estabelece que o oferecimento da Educação Infantil seja feito na própria comunidade, sendo proibido o agrupamento de crianças da Educação Infantil em salas do Ensino Fundamental. E, ainda, orienta que se evite nucleação das escolas, o que leva ao fechamento das unidades menores, obrigando-as a sair de suas comunidades e percorrer longos trajetos até uma escola que, não raramente, é indiferente à sua cultura e ao seu modo próprio de viver.

Infelizmente, por falta da oferta de Educação na própria comunidade, têm ocorrido deslocamentos que obrigam crianças a ingressar em escolas maiores, em núcleos urbanos. Nesse caso, se torna ainda mais relevante o papel da escola no desenho de um projeto





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

pedagógico adequado, que deve acolher a realidade das populações que vivem do trabalho com a natureza, suas culturas, festas, tradições, costumes e identidades. Tanto as rotinas pedagógicas quanto o calendário escolar podem ser alterados, se necessário, a fim de garantir os direitos sem discriminar a atividade econômica das famílias que, em função dos ciclos do trabalho, muitas vezes precisam alterar suas rotinas. Em outros casos, há que se pensar em formas de manter os vínculos e de orientar os familiares para o acompanhamento dos filhos, de modo que não sejam prejudicados em decorrência do trabalho das famílias.

Todas as crianças, seja qual for a origem e o pertencimento, têm direito a experiências em instituições que assegurem Educação de qualidade, superem o antagonismo campo e cidade e, livre de discriminações, possam valorizar o trabalho do campo como parte de todo o processo da produção humana e do cuidado com a natureza e com os recursos naturais. As práticas educativas contextualizadas nos projetos desenvolvidos com as crianças precisam valorizar os saberes e o papel das populações do campo na produção de conhecimentos sobre a natureza, seus ciclos, e a relação entre os homens e o meio natural. Isso pode ser feito não apenas no tratamento das temáticas do campo e nas investigações realizadas por elas mas também na própria oferta de mobiliário, brinquedos e materiais de largo alcance que preservem as identidades das crianças e as características ambientais e socioculturais de suas comunidades.

Além do benefício de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças que vivem no campo, a presença delas nas salas de Educação Infantil municipais é uma excelente oportunidade de partilha de experiências e saberes para todas as demais, inclusive as que vivem na cidade. Todas terão oportunidade de conhecer outros modos de viver, acessar outros pontos de vista sobre o cotidiano, ficar imersas, desde cedo, na complexidade das questões ambientais e ver, nos adultos que trabalham próximos à natureza, o compromisso com o meio ambiente e a sustentabilidade do planeta.

Uma outra contribuição que a presença das crianças do campo traz para as escolas em meios urbanos é a reflexão sobre os ambientes de aprendizagem que, no caso daquelas, quase nunca se dão em espaços fechados e circunscritos como salas de aula. A experiência delas confirma quanto se pode aprender na floresta, às margens do rio e na plantação, interagindo com adultos, observando-os em suas rotinas de trabalho e na lida do dia a dia. Isso que, para quem vive no campo, é considerado o entorno para os do meio urbano pode representar um outro mundo, repleto de coisas a aprender. O contrário também é verdadeiro: a cidade, tão distante do dia a dia das crianças do campo, pode representar para elas a ampliação de horizontes culturais. Dessa forma, no diálogo entre proximidades e distâncias, entre o campo e a cidade, entre adultos e crianças, se constituem ambientes potentes de aprendizagem para todas e todos.

## Educação de crianças quilombolas

Toda a Bahia possui forte influência das culturas africanas, e na Chapada Diamantina e territórios do interior do estado, em especial, se encontra o elo da resistência dos negros nas terras brasileiras. Por muito tempo, a região foi foco da extração de ouro e de pedras preciosas, mercado que explorou a mão de obra escrava, sobretudo dos Bantos e Jejes, trazidos para a região no século XVIII para encontrar diamantes. Esses negros se firmaram nessas terras e construíram aqui suas vidas, suas comunidades e seus modos de produção e subsistência.

No Brasil, existem comunidades remanescentes de quilombos em várias regiões, mas na Bahia está o maior número de localidades reconhecidas como tal. São 736, em 22 municípios, que contam de uma até 15 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Essa certificação, entretanto, ainda não garantiu o direito pleno às terras. Em todo o Brasil, apenas 18 comunidades têm títulos de propriedade das terras, o que deixa a maioria à margem de direitos humanos fundamentais, como a própria moradia. A posse da terra é, sem dúvida, fator de afirmação das comunidades quilombolas, mas a Educação também desempenha papel fundamental ao assegurar, por meio das crianças e suas famílias, a transmissão das tradições e da cultura desses povos.

Pensar a Educação de crianças quilombolas, hoje, é uma questão de direito das crianças herdeiras dos quilombos e também das demais, dada a importância da presença negra na constituição da identidade baiana.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, quilombolas são definidos como populações do campo e, portanto, seguem as mesmas normas e orientações estabelecidas para a Educação do Campo. A Educação para a infância quilombola é reconhecida, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como infância do campo, com especificidades a ser acolhidas nas propostas pedagógicas para a etapa.

As crianças que vivem em comunidades quilombolas têm forte relação com o campo na medida em que suas famílias vivem do que plantam e do que criam, segundo técnicas tradicionais consolidadas desde os pioneiros que se estabeleceram nesses locais e fizeram as primeiras roças. Os modos de plantio e de colheita, por exemplo, são patrimônios imateriais desses povoados e revelam profundo saber sobre os cuidados da terra, da água e dos ciclos da produção natural. Uma boa Educação Infantil não pode discriminar ou preterir o modo de vida das crianças quilombolas e suas famílias. Pelo contrário, deve reconhecê-las e acolhê-las nas suas especificidades, aproximar-se a fim de promover trocas que beneficiem a formação de todas as crianças, favorecendo que saiam dos espaços internos das escolas e possam aprender com as quilombolas a olhar para o campo e para os ciclos da natureza.

Todas as orientações previstas neste Referencial Curricular em relação à Educação do Campo também valem para a Educação de crianças pertencentes às comunidades quilombolas remanescentes. No entanto, dada a presença determinante dos negros na Chapada Diamantina e nos demais territórios baianos, é importante considerar as especificidades da Educação das crianças quilombolas.

Um dos aspectos que marcam fortemente o pertencimento a essas comunidades é a oralidade, principal forma de transmissão das memórias e das narrativas dos antepassados. Uma proposta de Educação Infantil que considera a presença quilombola deve promover a circulação dessas narrativas entre as crianças, por meio do que elas mesmas narram e também seus familiares, convidados a participar da escola com suas experiências de vida, seus saberes e costumes. Rodas de conversa com os mais velhos para contar sobre como trabalham, como aprenderam a plantar, como lidam com a terra, como vivem os diferentes tempos do ano, do plantio e da colheita são alimentos para a imaginação, fundamental para a ampliação dos conhecimentos. As crianças quilombolas se beneficiam da participação de suas famílias na medida em que podem se ver reconhecidas e valorizadas por toda a comunidade escolar. As demais também se beneficiam ao aprender, por meio da experiência de outros, uma presença negra resistente até os dias de hoje, legado da história de qualquer criança baiana.



Influência das culturas africanas precisa ser reconhecida desde a Educação Infantil
*(Foto: Vailma Medeiros/Seabra)*

Outro aspecto que se destaca no modo de vida quilombola é a alimentação. Pratos como godó de banana, beijus, moquecas e o apanhari frito hoje são reconhecidos em todo o território, contam histórias e fazem parte do patrimônio imaterial que as crianças baianas têm o direito de conhecer como parte do currículo da Educação Infantil.

Os festejos, as tradições, a música, a dança e demais manifestações culturais vivas até hoje como práticas dos quilombos também precisam constituir o





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

currículo da Educação Infantil, não apenas das escolas que atendem as comunidades remanescentes como de todas as demais, na medida em que fazem parte das origens da história da Bahia e, portanto, são herança de todas as crianças.

## Educação de crianças indígenas

A região da Chapada Diamantina foi originariamente ocupada pelos Aimorés e Maracás, mas também já foi território habitado por Payayás, Topins e Tapuias. Embora a presença indígena tenha sido dominante antes da chegada dos bandeirantes, hoje muitas das etnias já não são mais donas de suas terras. Isso, entretanto, não faz a presença indígena invisível no cotidiano da maioria dos municípios da Chapada Diamantina, bem como dos territórios parceiros. Notam-se vestígios da herança indígena em toda a região e é direito de todas as crianças, inclusive as não indígenas, conhecer essa herança e a origem desses povos que habitaram o que é hoje o território de suas comunidades. Conhecer a cultura indígena é, de certa forma, conhecer um outro lado de da própria identidade, como brasileiros e baianos.

Mas a quem cabe a Educação das crianças indígena? A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelece que a Educação Infantil é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir o que lhe convém. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os povos indígenas têm direito de escolha dos modos de educar seus filhos, o que é muito relevante, levando em conta que, nas tradições indígenas, o papel de educar os pequenos é dedicado aos mais velhos, por meio da transmissão oral, e não por instituições especializadas e estranhas ao contexto familiar. Para as famílias indígenas, é na infância que as crianças se constituem como indígenas, falantes de uma língua própria, herdeiras de uma visão de mundo particular e que, por esses motivos, devem ser educadas no convívio familiar e aprendendo os afazeres que a vida comunitária na aldeia reserva para elas.

A ação da Fundação Nacional do Índio (Funai) deve assegurar a todas as crianças indígenas o direito à Educação diferenciada de seu povo, com destaque para a preservação da língua, das mitologias e dos conhecimentos tradicionais transmitidos de geração a geração, sem se restringir à imposição de concepções ocidentais de escolarização. A comunidade indígena pode expressar seus princípios, valores e orientações curriculares por meio do projeto político-pedagógico que orienta o trabalho dos centros de Educação Indígena, de acordo com os interesses da própria comunidade, com base no que esperam para a formação de seus filhos. O PPP, supervisionado por órgãos competentes da Funai, deverá dizer como a Educação Infantil Indígena se estruturará e como se integrará à vida das comunidades.

Faz parte do currículo escolar da Educação Indígena considerar como campos de experiência fundamentais o modo de vida, a concepção cultural e a orientação política de cada povo indígena sobre as relações com as sociedades com as quais compartilha os territórios, para além das aldeias, bem como as questões de territorialidade, de sustentabilidade e de preservação e transmissão do patrimônio cultural.

A contribuição da Funai às escolas de Educação Infantil Indígena deve se dar no apoio às discussões técnicas na área, facilitando o acesso à informação aos sujeitos envolvidos no entorno das crianças bem como oferecendo subsídios para apoiar a decisão das comunidades indígenas sobre como pretendem educar seus filhos nas próprias aldeias. Além disso, cabe também a esse órgão oferecer apoio para o acompanhamento pedagógico e a avaliação do trabalho, compartilhando olhares com as comunidades, seguindo referências técnicas adequadas às especificidades dos direitos indígenas.

Entretanto, dado que muitas aldeias subsistem em meio urbano e que a condição de desigualdade de muitas mulheres indígenas as obrigam a buscar apoio em outras redes fora de suas aldeias, é possível que as famílias indígenas optem por incluir os filhos na Educação Infantil municipal. Nesses casos, a opção deve resultar de um acordo entre a orientação da Funai, os interesses da comunidade e das famílias que optaram por esse serviço, sendo a comunidade indígena autônoma e soberana para assumir tal escolha.

Mesmo frequentando instituições não especializadas na Educação Indígena, as famílias devem ter a garantia de que os filhos tenham os mesmos direitos dos demais. As crianças indígenas precisam acessar todas as oportunidades curriculares expressas neste Referencial Curricular e os ambientes e materiais qualificados, que assegurem a elas uma relação intensa com





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

o conhecimento sem, entretanto, ignorar o conjunto de saberes de seus povos, as concepções de mundo, as memórias, as crenças e os valores.

Nas instituições municipais de Educação Infantil, os povos indígenas continuam tendo direito de dar continuidade à Educação tradicional oferecida na família, procurando na instituição educativa novas pontes para a ampliação das práticas socioculturais de Educação e dos cuidados coletivos da comunidade. Leva-se em conta, nesse caso, o lugar potente da criança indígena como um sujeito constituído em outras culturas, e não alguém a quem falta atributos, qualidades, conhecimentos.

Dessa compreensão, decorre o direito das crianças indígenas de se verem reconhecidas e valorizadas em sua identidade étnica, incluindo o direito de se expressar em língua materna, elemento fundamental na constituição da subjetividade indígena. A presença de uma criança indígena entre outras não indígenas não deve gerar constrangimento ou distanciamento em função de inúmeros fatores, incluindo a língua. Pelo contrário, a convivência na diversidade pode gerar curiosidade mútua entre ambos os universos, favorecendo a ampliação cultural em contextos bilíngues para todas e todos. As crianças não indígenas, inclusive, podem, por aproximações, conhecer aspectos das línguas indígenas presentes em seu território. Para a criança indígena, o convívio com as demais é também condição para o aprendizado da língua portuguesa, ferramenta fundamental para a ampliação de sua vida social.

Por fim, para que as crianças indígenas que frequentem instituições de Educação Infantil na Chapada Diamantina ou territórios parceiros tenham, de fato, qualidade no atendimento educacional e se vejam respeitadas em relação ao seu pertencimento, é necessário que as instituições de Educação Infantil adequem seus calendários, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas das comunidades.

## Educação de crianças ciganas

Embora os ciganos façam parte da malha identitária do povo brasileiro, desde a colonização, muito pouco se sabe sobre quem são. A exemplo do que ocorre com as etnias indígenas, cigano é o nome dado a uma grande diversidade de povos com diferentes identidades étnicas: Calon, Horahano, Kalderash, Lovaria, Mathiwia, Moldowaia, Roma, Sibiaia e Sinti. No Brasil, estão presentes as etnias Roma, Calon e Sinti, vindos de diferentes países europeus.

Vivem hoje, no Brasil, cerca de 500 mil ciganos, que assim se declararam ao IBGE no último Censo, organizados em 291 acampamentos, em 21 estados, sendo um deles a Bahia. Mas sabe-se que o número é bem maior, uma vez que muitos não se declaram ciganos por medo de sofrer preconceito e como forma de preservar a imagem pública das famílias, proteger as crianças e se integrar na vida social local. Há séculos os ciganos lidam com estereótipos de que sequestram crianças, não são confiáveis, são sujos, vivem em barracas precárias de acampamentos perigosos, cantando e dançando, são adivinhos e roubam joias. Os que desejam fixar residência se protegem da discriminação se isolando em grupos. Na região da Chapada Diamantina e nos municípios dos territórios baianos do interior, formam, na maioria dos casos, um bairro cigano. Embora estejam presentes, pouco se conhece sobre eles e sobre seu valor como povo que resiste às perseguições desde o século XIV, passando por guerras, extermínio nazista e tantos outros conflitos étnicos.

É fato que a itinerância e as condições precárias de subsistência ainda marcam a vida de muitos ciganos que, tal como inúmeros outros brasileiros marginalizados, sofrem com a desigualdade social e a violência decorrente. Infelizmente, ainda é forte a carga de estereótipos que recai sobre os ciganos, o que não condiz com a riqueza cultural, a força e a dignidade de um povo que vem resistindo desde o século XVI no Brasil, lutando para preservar a identidade étnica e suas tradições. Mas é importante reconhecer que nem todas as crianças são provenientes de famílias itinerantes. Existem muitas comunidades ciganas sedentarizadas na maioria dos municípios da Chapada Diamantina e demais territórios baianos, grupos de ciganos economicamente favorecidos que ocupam, inclusive, cargos de liderança em diferentes áreas.

Independentemente de sua origem social e condição econômica, as crianças ciganas têm direito à Educação Infantil de qualidade e devem ser bem acolhidas em creches ou escolas municipais. Toda criança cigana deve ser aceita pela instituição de Educação Infantil, ainda que sua família não tenha comprovante de en-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

dereço, histórico escolar nem documentação anterior, inviabilizada pela própria condição itinerante. O Art. 3º da Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, que define diretrizes para o atendimento de Educação escolar para populações em situação de itinerância, determina que os sistemas de ensino assegurem a matrícula sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou discriminação, mediante declaração do responsável. O Art. 10 dessa mesma resolução determina que os sistemas de ensino orientem as escolas em relação às matrículas, à permanência e ao acesso ao respectivo memorial a fim de que possam dar continuidade aos estudos, apesar das interrupções decorrentes do estilo de vida de sua etnia.

Essa resolução beneficia ciganos vindos dos acampamentos, do trabalho no circo ou qualquer outra condição itinerante. Toda a comunidade escolar deve reconhecer a presença das crianças ciganas na instituição sem prevaricar seu direito de ser valorizada por sua identidade étnica e de sentir-se parte de um grupo, constituindo fortes laços afetivos, ainda que sua passagem pela creche ou escola seja transitória. Cada passagem, em diferentes escolas, ao longo da vida, compõe a memória afetiva da criança cigana, herança a que ela tem direito e que constitui sua subjetividade.

O direito de acumular memória escolar pode se revelar, entre outras ações pedagógicas, na atenção que a instituição precisa dar aos processos de socialização e à construção de portfólios, contendo muitos indicadores dos percursos de aprendizagem, a fim de que possam ser retomados em outras instituições sem prejuízo da continuidade. Ao mesmo tempo, esses portfólios representam retratos de diferentes tempos da vida da criança, nos diversos agrupamentos de que fez parte não como alguém que esteve de passagem, mas pertencente a um lugar no qual ainda está presente na memória dos amigos que ficaram.

Também por esse motivo, os rituais de acolhimento e despedida são gestos importantes de cuidado não apenas com as crianças ciganas mas com todas que, por empatia, se veem solidárias aos que chegam e aos que se despedem, com a certeza de que participaram de uma história de vida de quem se vai, tendo também impressas as próprias marcas nos relacionamentos de companheirismo e amizade. As relações de amizade devem ser estimuladas no contexto escolar, nos limites que o resguardo do convívio social das comunidades impõe, sem que isso signifique, necessariamente, afastamento. O espaço escolar é vivo o suficiente para acolher o cotidiano intenso e compartilhado por todas as crianças.

Há que atentar, com um olhar especial, para que as famílias de bebês ciganos sejam acolhidas com suas práticas sociais de cuidado, sem que sejam discriminadas por isso. Compreender os hábitos das famílias para com seus bebês é atitude profissional das mais importantes e conteúdo de formação dos educadores.

Todas as crianças provenientes de famílias itinerantes e de residência fixa têm direito de manter as tradições expressas no modo de vida, nas vestimentas, na forma de se relacionar e na língua sem se envergonhar. É dever da instituição educativa contribuir para desfazer estereótipos e extinguir toda forma de discriminação do povo cigano por meio de ações educativas, que impactam positivamente não apenas na formação das crianças ciganas como também de todas as outras, que, pela convivência, podem aprender a reconhecer e respeitar a imensa diversidade étnica característica do povo brasileiro.

No planejamento do cotidiano escolar é preciso ter, em relação aos ciganos, a mesma preocupação já assumida em relação a outros povos que reivindicam o direito de se fazer representar nos conteúdos apresentados às crianças. A literatura, por exemplo, avançou muito nos últimos anos em relação ao desafio de dar voz à diversidade de infâncias, e hoje já é possível encontrar excelentes obras literárias que apresentam as histórias tradicionais e contemporâneas indígenas e africanas. Entretanto, o mesmo não ocorre em relação aos ciganos, minoria praticamente invisível. Por esse motivo, é preciso que as escolas busquem repertórios novos ou que recorram às comunidades ciganas com a intenção de que transmitam suas histórias oralmente às crianças, em situações programadas para isso na própria escola, como uma importante ação de enfrentamento ao racismo, às simplificações, aos estereótipos e às discriminações.

Um outro aspecto diz respeito à flexibilidade em relação ao uso de uniformes, uma vez que a indumentária é parte constitutiva da identidade cigana e não deve ser motivo de desprezo. A presença das crianças trajadas tradicionalmente, além de firmar a identidade e autoestima, transmite às demais e suas famílias o





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

valor do respeito e da diversidade dos povos, contribuindo ao mesmo tempo para a formação da identidade brasileira.

## Concepção de currículo

Não é possível definir currículo com base em características intrínsecas, uma vez que se compreende o currículo como algo definido por acordos sempre parciais e historicamente determinados. Via de regra, pode-se defini-lo como uma organização, prévia ou não, consciente e intencional, ou não, de experiências ou situações de aprendizagem coordenadas por docentes em instituições de ensino para levar a cabo um processo educativo.

O currículo não se restringe àquilo que está prescrito em um documento como referência do que precisa ser ensinado. Ele deve estar aberto à experiência dos sujeitos, considerar os saberes e a compreensão da criança acerca de si mesma e do próprio mundo e ir além dos saberes preestabelecidos. A noção de currículo formal (prescrito ou instituído) é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências (e determinantes) internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas. De fato, currículo se configura como um campo de disputa, tanto no que se refere ao poder material quanto ao poder simbólico ou discursivo. A norma para a construção do currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade, o desacordo, num contínuo processo de construção e negociação.

O currículo prescrito, o que designa ponto a ponto o que e como ensinar, resulta de um discurso que se tornou hegemônico e o constituiu historicamente, formalizando-o. Entendido como prescrição, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva produzida na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais.

Diferentemente, o currículo em ação diz respeito ao que é vivido diariamente na escola, ao modo como o ambiente é realmente organizado. Ele revela como são o espaço, o prédio escolar, os materiais disponíveis, a rotina e os tempos da escola e, por fim, as diversas interações que nela ocorrem. O que se espera é que tudo o que se sabe pelo currículo vivo seja coerente com o que é prescrito ou explicitado no texto do currículo formal. Sabe-se, entretanto, que nem sempre é o que ocorre. Nessas relações, pode haver uma realidade oculta.

O currículo oculto é o que subjaz ao currículo formal e ao que acontece de fato na escola. Nele, estão pouco explícitas ou conscientes as concepções e as relações de poder que estão na base das escolhas curriculares, seja em relação ao conhecimento, seja no que diz respeito aos procedimentos e interações cotidianamente mobilizados nas experiências das crianças.



O currículo do ADE Chapada Diamantina e Regiões está aberto à experiência infantil *(Foto: SME/Marcionílio Souza)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Currículo formal, o currículo vivido ou em ação e o currículo oculto são categorias que têm em comum o fato de produzirem sentidos, embora não coincidentes. O esforço, no entanto, é o de aproximar essas instâncias, tornando as práticas progressivamente intencionais e coerentes com as concepções expressas no currículo formal ou nos documentos instituintes, de modo a ampliar as possibilidades de atendimento dos direitos da criança *(veja a Figura 1, abaixo)*.

De todo modo, fica claro que essas concepções de currículo, quando interligadas, dizem respeito ao plano da escola e dão contorno ao que as crianças viverão na instituição educativa ao longo de certo tempo de vida.

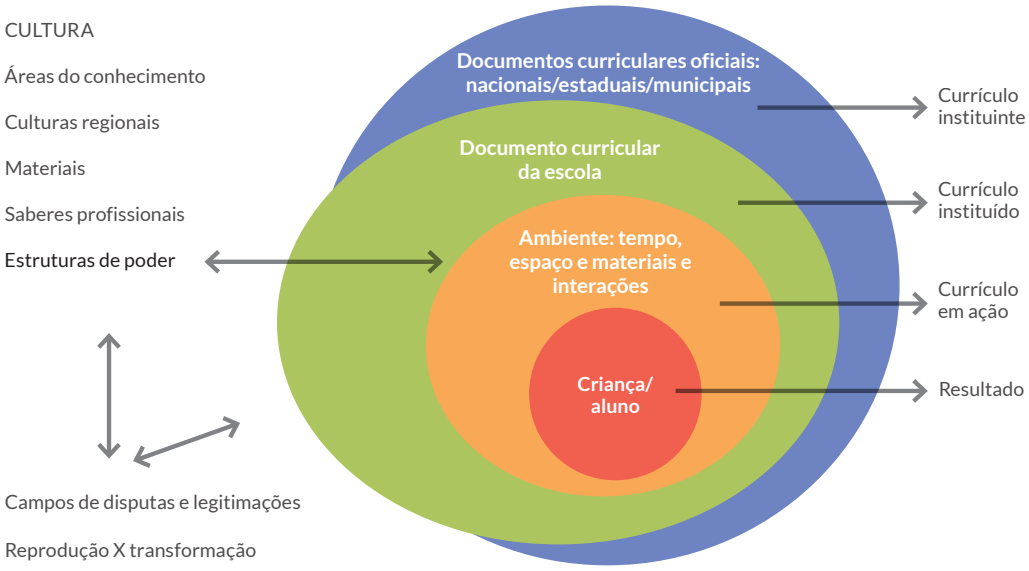
Este Referencial Curricular de Educação Infantil surge como macroestratégia para alcançar a equidade de oportunidades para todas as crianças dos territórios baianos ao instituir, por força de suas ideias, práticas e políticas de implementação, um currículo vivo coerente com o que se projeta como a melhor oportunidade educativa para todas e todos.

Por meio deste documento, espera-se que todos os municípios parceiros e suas unidades educacionais possam reorganizar seus currículos, tendo a oportunidade de confrontar o que se espera que as crianças vivenciem com o que de fato cada creche ou escola garante a elas nas diferentes redes municipais dos territórios que participaram do projeto de uma escola melhor para todas e todos.

Este documento, portanto, institui referências para a Educação Infantil por meio da explicitação de concepções; da orientação de práticas institucionais que asseguram os direitos das crianças; da indicação de objetivos de aprendizagem em diferentes campos de experiência; e do detalhamento de práticas pedagógicas capazes de assegurar a qualidade das experiências a que as crianças dessa etapa têm direito. Da mesma forma, institui princípios que podem ajudar as redes municipais a organizar metas e os próprios sistemas de avaliação.

Parte significativa do currículo pode ser vivificada na organização institucional que garante os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, conforme prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa da Educação Infantil, em alinhamento com as DCNEI.

## Figura 1 – As instâncias curriculares








Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Crianças têm direito a frequentar ambiente acolhedor e propício à sua formação
*(Foto: Carmem Cristina Queiroz Santana/Ibitiara)*

# 2 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

No Brasil, a defesa pelo direito de toda criança frequentar um ambiente acolhedor e propício à sua formação tem uma longa história. Em 1994, o relatório sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1994) sinalizou pontos cruciais que deveriam ser objeto de atenção de uma política para a etapa. No ano seguinte, buscando atender a essas novas demandas e elevar o patamar da qualidade dos serviços oferecidos nesse segmento, uma ação conjunta do Ministério da Educação e parceiros divulgou a primeira versão dos critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995). O documento teve como propósito oferecer indicações claras para a garantia da qualidade do atendimento em creches. O conjunto de critérios cercou bem as questões de infraestrutu-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ra e funcionamento. No entanto, não apresentou com a mesma clareza os aspectos pedagógicos minimamente exigidos em todas as instituições brasileiras. O primeiro texto que vem preencher essa lacuna é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que buscou subsidiar a organização de currículos de Educação Infantil, prescrevendo objetos e conteúdos de aprendizagem ligados a diferentes áreas do conhecimento, com continuidade no Ensino Fundamental.

Uma nova consulta, realizada em 2006, atualizou a demanda por qualidade nessa etapa de ensino (BRASIL, 2006), lançando as bases para a elaboração dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), uma nova edição dos critérios para o atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009) e os indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Essas eram, portanto, as pautas em discussão no país na ocasião da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), documento mandatório que define o que é currículo, os objetivos das instituições de Educação Infantil, as concepções de infância e de avaliação.

A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, representa um importante passo na direção da garantia dos direitos das crianças, fazendo cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 996) e a própria Constituição Federal (BRASIL, 1998). Nesse documento, são nomeados e explicitamente descritos, pela primeira vez, os direitos básicos e fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento de toda criança brasileira.

Afirma-se, em primeira mão, os direitos de aprender a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entende-se que, embora tais direitos expressem ações próprias de toda criança, elas não são naturais e, portanto, devem ser aprendidas em contextos culturalmente relevantes, intencionalmente preparados e que, exatamente por isso, promovem o desenvolvimento.

Essa formulação explicita a intrínseca relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, ampliando significativamente a compreensão das escolhas curriculares feitas a cada momento da trajetória da criança pela instituição educativa. Objetivos de aprendizagem e conteúdos não são definidos prévia e burocraticamente, respondendo somente a uma tradição curricular transmissiva, mas são eleitos em função de um projeto que se assume intencionalmente de acordo com o compromisso de desenvolvimento de todas as crianças e de toda a sociedade. O foco do trabalho educativo é o desenvolvimento humano, mediado por um currículo comprometido com o avanço de todas e todos.

A garantia de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento tem a vantagem de reconhecer a relevância e especificidade do trabalho realizado no início da Educação Infantil, desde o berçário. Afirma-se, assim, que o desenvolvimento dos bebês, tal como das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, é decorrência de processos de aprendizagem próprios de cada momento da vida, relevantes por si e em si mesmos, envolvendo não apenas os objetos de conhecimento já definidos pela cultura nas diferentes áreas de conhecimento mas, sobretudo, as práticas sociais e as experiências constitutivas da subjetivação dos bebês.

Assumir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como base curricular é, portanto, uma opção ética, política e estratégica que visa assegurar as condições de equidade de desenvolvimento para todas as crianças brasileiras, independentemente de origem, região, condições socioeconômicas ou contexto social. Eles devem ser assegurados no âmbito institucional, envolvendo a organização do trabalho democrático e participativo com as famílias e suas comunidades, nos encaminhamentos em relação aos tempos de acolhimento e de transição, ao uso de espaços coletivos e planejamento de projetos e eventos comunitários. Além disso, os direitos de aprendizagem também precisam ser assegurados no âmbito do planejamento pedagógico dos professores, levando em consideração a jornada de uma turma ao longo de um dia e o percurso ao longo do ano. Nesses dois âmbitos, do coletivo da escola em sua comunidade e do coletivo de crianças em sua turma, se entrelaçam os objetivos *(veja a Figura 2 na página ao lado)*.

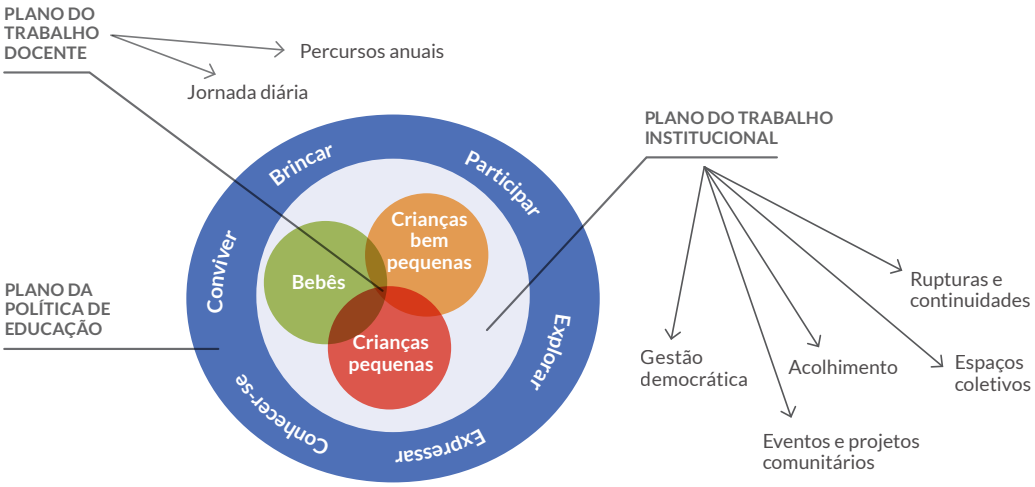
Os seis direitos, sendo objeto do trabalho educativo, são qualificados na experiência educativa, como se vê a seguir, promovendo avanços importantes no desenvolvimento humano, para além do que seria esperado pela simples imersão das crianças em seus contextos sociais.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Figura 2 – Direitos de aprendizagem e planejamento**




# Conviver

Um relatório elaborado nos anos finais do século passado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob encomenda da Unesco, estabeleceu quatro pilares para a Educação do futuro. Entre eles, está a convivência, considerada um dos maiores desafios da humanidade. Para Delors (1998), a chave é exatamente "aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz".

Para as crianças, conviver tem um sentido especial, ligado à construção da identidade e do pertencimento a diferentes coletividades, como a família e a escola. É o meio pelo qual elas se apropriam das práticas sociais de sua cultura, dos hábitos e costumes, das tradições de seu povo e do modo de ser e de funcionar do coletivo a que pertencem.

O aprendizado da convivência tem início muito cedo, ainda bebê. Nessa fase, o círculo de convivência cotidiana ainda é bastante reservado, basicamente restrito à família e seus cuidadores em casa. Quando o bebê ingressa na creche, o mundo se expande e a vida social se faz presente pela mediação da professora, ou do professor, bem como da comunidade de bebês com quem passa a interagir. As crianças bem pequenas e, mais tarde, as crianças pequenas também ampliam a experiência de conviver no próprio cotidiano da instituição educativa.

Aos leigos, pode parecer que o direito de aprender a conviver já está garantido pelo ingresso na creche ou na escola. Mas não é bem assim. Ocupar o mesmo lugar não implica, necessariamente, conviver coletivamente e, muito menos, democraticamente. Esses não são modos naturais de estar junto. Há um importante trabalho a ser feito em torno da convivência e, sobre isso, a instituição educativa precisa estar presente e atuante.

Para tratar o tema de modo formativo para as crianças e, por que não dizer, também para os adultos, não se pode naturalizar as questões da convivência, mas sempre prestar atenção ao que elas estão aprendendo sobre estar junto quando estão juntas. É importante observar e saber responder se esse momento está sendo bom para elas, com desafios, despertando a vontade de vivê-los novamente, com





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

compreensão, trocas e interações. Se isso não ocorre, é necessário repensar o cotidiano, porque aprender a conviver é um direito.

Uma Educação Infantil comprometida com o avanço das sociedades e com o futuro das crianças deve considerar, em seu currículo, o direito de aprender a conviver democraticamente, em ambiente que respeite a diversidade. Para isso, é preciso que a instituição assegure algumas condições.

## Presença

A primeira condição para que as crianças possam aprender a conviver dessa maneira é frequentar um ambiente favorável à interação e aos encontros com pares de mesmas idades e de idades diferentes, com adultos disponíveis para observar, escutar e se oferecer como modelo de comportamento democrático, de ética nas condutas individuais e coletivas.

A presença dos adultos é condição fundamental para o aprendizado da convivência. Ele precisa estar presente o tempo todo, expondo-se como sujeito relacional para as crianças, dando visibilidade às suas formas de escuta, aos seus gestos e à sua forma de falar. Ele também deve convidar todos a participar e aprimorar seus modos de reconhecer as diferentes participações. O adulto presente comparece aos chamados, promove iniciativas, participa delas e marca presença mesmo quando não está diretamente envolvido na brincadeira, mas observa atentamente os processos das crianças em suas interações.

## Comunidade

Quando a comunidade, diversa como é, participa da vida da escola, é possível às crianças reconhecer as diferenças culturais, religiosas, de raça e de gênero sem discriminações.

No cotidiano das crianças, a presença intensa de outros sujeitos da comunidade da escola, tais como familiares, amigos, vizinhos e parceiros, é condição para que elas possam compreendê-los com base na percepção das diferenças de papéis, de modos de ser e de participar do coletivo da instituição educativa. O parceiro que fornece as verduras para a merenda, a família que sempre se apresenta nas festas da comunidade, os vizinhos que participam das campanhas do bairro são exemplos vivos da comunidade dentro da escola e de como se pode ser acolhido em um ambiente que valoriza a convivência. Esse acolhimento se traduz na capacidade da instituição educativa em respeitar a diversidade e os valores do pluralismo.




Na Educação Infantil, adultos observam, escutam e se oferecem como modelo *(Foto: Kátia Prado/Santo Estêvão)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

### Marcadores do tempo coletivo

Os modos de conviver em casa ou na escola se distinguem pelos rituais e marcadores de tempo. Na escola, as rotinas, jornadas, programações e agendas diárias funcionam como marcadores da passagem do tempo de conviver nas diferentes propostas. Os modos de viver em coletividade precisam estar garantidos nas rotinas e nas organizações de tempos, espaços e materiais e, principalmente, na atitude dos adultos.

### Projetos coletivos

A existência de projetos envolvendo uma turma e, ainda, todas as crianças da escola é uma das condições necessárias para que elas compreendam, com base nos desafios que um projeto propõe, o papel que cada uma delas exerce na realização dos combinados coletivos, o modo como as ações de cada uma se complementam nas ações das outras e a interdependência entre todos os participantes do coletivo, não só na partilha dos resultados dos projetos como também na colaboração para a gestão dos conflitos. Para as crianças, isso implica reconhecer-se parte de um todo e não o centro dele, saber que suas ações não são assunto individual, mas têm impacto no cotidiano e consequências para a vida de outros. Implica, também, respeitar decisões do coletivo, mesmo quando contrariam preferências e ameaçam privilégios individuais. Esse, aliás, é um aprendizado fundamental não apenas para as crianças mas também para os adultos.

### Gestão participativa de conflitos

A convivência não é feita apenas de bons momentos mas também de muitos conflitos. Para a criança, o conflito, entretanto, não é um problema em si, mas, sim, uma oportunidade de aprender a superá-lo, posto que ele é inevitável na convivência democrática. Para que ela possa, pouco a pouco, construir as próprias estratégias de gestão de conflitos, é importante que tenha por perto adultos que não se restrinjam a dar limites e atribuir sanções. Diferentemente disso, ela precisa ter adultos que se mostrem atentos ouvintes de todas as partes envolvidas nas situações conflituosas e saibam ajudar a refletir sobre os acontecimentos e, juntos, levantar ideias para encaminhamentos norteados pela compreensão, pelo senso de justiça e de solidariedade. Esse gesto generoso e profundamente formativo do adulto é condição para fazer valer a cultura da paz em cada gesto da convivência cotidiana. Também é, portanto, condição para que as crianças possam, ao longo dos anos, identificar ações pacificadoras, desenvolver e zelar a paz em todas as suas pequenas ações e gestos cotidianos.

Um dos modos de garantir o direito de conviver é discutir com toda a comunidade e a equipe escolar sobre qual tem sido o real contexto oferecido para que as crianças aprendam a conviver na creche ou na escola e, com base nas observações, repensar os tempos, os espaços e as condições que motivam a interação. Esse desafio tem início no âmbito institucional e precisa chegar ao cotidiano da professora, ou do professor, com as crianças.

## Brincar

Todas as crianças, de todas as culturas e em todos os tempos, brincam, estando ou não na escola. Brincar é reconhecidamente uma das principais alavancas do desenvolvimento humano. Ao brincar, elas desenvolvem aspectos emocionais fundamentais na infância, a imaginação criativa, o pensamento, a linguagem e a expressão corporal. Por isso, brincar deve ser visto como uma atividade importante em si mesma, independentemente dos conteúdos temáticos que apresente. E é também por isso que não se pode ver a brincadeira apenas como meio ou metodologias que favorecem o ensino.

Dada sua relevância, brincar é visto pela BNCC como um direito e, ao mesmo tempo, como um dos eixos da proposta curricular da Educação Infantil, parte fundamental da própria concepção de infância. Como direito de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC assim destaca

> *[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017).*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Brincar é, portanto, elemento fundamental para garantir os objetivos de aprendizagem em todos os campos de experiência. Mas, se de fato todas as crianças brincam, independentemente de possíveis conteúdos a ser ensinados, por que a creche e a escola deveriam se preocupar com esse assunto?

Embora brincar seja uma atividade humana, ela não é natural, mas socialmente aprendida e desenvolvida. A escola, sendo lugar de encontro, é um dos espaços no qual a herança cultural da brincadeira é transmitida e é, ali também, no coletivo, que a cultura da brincadeira é renovada diariamente pela ação das crianças. Na escola, elas têm acesso a adultos e a outras crianças com as quais podem interagir, participando ativamente de diálogos e apoiando o desenvolvimento dos enredos de faz de conta. Elas criam com base nos elementos da sua cultura, que podem estar em maior ou menor grau disponíveis no ambiente escolar.

Em contextos de creche, por exemplo, bebês interagem e, por meio das interações, observam os gestos dos adultos, associam-nos a falas, imitam ações observadas no entorno, apropriam-se de formas de se comunicar e de se relacionar com os outros. Nessas primeiras brincadeiras, os bebês se desenvolvem, se organizam corporalmente e constroem sentido para expressões faciais e sua movimentação. Nesse intenso processo de desenvolvimento, os adultos pressupõem uma brincadeira de bebê e essa atitude responsiva cria espaço para que o bebê possa efetivamente brincar. As primeiras formas de imitação se desenvolvem pouco a pouco na brincadeira de faz de conta, base para o desenvolvimento dos papéis sociais e dos aspectos psicológicos que envolvem assumir distintas posturas. Um dos primeiros jogos de faz de conta é a brincadeira de casinha, por exemplo, já que são as situações domésticas as primeiras que as crianças desde cedo observam. Na creche ou na escola, entretanto, elas podem brincar de muitas outras situações imaginárias, inclusive daquelas que nunca puderam ou poderão um dia observar – temas fantásticos inspirados pelas histórias e pela ciência, pelos conhecimentos que elas acessam porque estão numa instituição educativa.

Uma Educação Infantil comprometida com o direito de toda criança aprender a brincar deve assegurar algumas condições.

## Acesso a parques ou outros espaços externos

A brincadeira ao ar livre promove a movimentação espontânea das crianças e a exploração criativa de modos de ocupação do espaço. No ambiente externo, se pode investir em cabanas entre as árvores, em circuitos, em brincadeiras de correr, pular e saltar. Além disso, a brincadeira diária no parque ou em outros espaços externos garante a exposição diária ao sol, imprescindível para a síntese de vitaminas e a boa saúde.



Brincadeiras de faz de conta criadas com base na cultura *(Foto: Gillian Medeiros/Souto Soares)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

O olhar atento aos espaços é ponto-chave na garantia do direito de toda criança aprender a brincar na escola. Por isso, é fundamental a instituição organizar ambientes afetivos, seguros e culturalmente significativos, capazes de alimentar as interações e o imaginário. O modo como os espaços são organizados pode favorecer em maior ou menor grau a aproximação das crianças e potencializar as interações e recriações de ambientes simbólicos com os objetos conhecidos, próprios do seu entorno cultural, ou por objetos transformados por elas no contexto das brincadeiras. Os parques, quadras e pátios podem ser ambientados pelas crianças em suas ocupações diárias, sendo possível dar continuidade nos dias subsequentes. Mas é importante prever uma rotina de manutenção desses espaços para garantir condições de segurança.

Em locais sem parques próprios, recomenda-se a ocupação, com segurança, de espaços públicos, tais como terreiros, praças e jardins do entorno, que podem, com parcerias comunitárias, virar espaços de brincar estendidos, inclusive, nos finais de semana, para usufruto de todas as crianças da comunidade.

## Acesso a brinquedos e materiais de largo alcance

Vale lembrar que a brincadeira não está reservada apenas aos espaços externos. É importante aproveitar integralmente os locais internos das salas, explorando bem os objetos, brinquedos e materiais de largo alcance na organização de ambientes para brincar.

O brinquedo da criança é a sua imaginação. Bonecas, carrinhos e bolas, entre outros artefatos culturais, são suportes para as explorações lúdicas e o desenvolvimento da capacidade de imaginação. Dependendo da qualidade, podem enriquecer o fazer livre e, por isso, precisam estar presentes no cotidiano.

A escolha criteriosa dos materiais tem como um dos propósitos apoiar a memória das crianças para que possam imitar as cenas que observam em seu dia a dia. Objetos de cozinha, como pequenas panelas de alumínio, colheres de pau, cuscuzeiras, peneiras e espátulas de fazer tapioca remetem ao cenário cultural domiciliar e funcionam como convites para ativar a memória das experiências vividas em casa.

Além dos objetos familiares, as instituições educativas também podem enriquecer as possibilidades expressivas das crianças permitindo que explorem objetos que, por suas qualidades materiais, favorecem a projeção imaginária e fazem as vezes de funções simbólicas de objetos presentes apenas na memória e na imaginação: um cabo de vassoura com uma corda pode ser um cavalo, um toquinho de madeira pode ser um sabonete, uma embalagem de xampu pode ser um microfone etc. Esses materiais são comumente chamados de largo alcance, dada a sua potência de representar uma infinidade de objetos e compor o universo do faz de conta.

## Acesso a ambientes naturais

A natureza é fonte inesgotável de investigações para as crianças. Observar o curso do rio, o fluxo das águas das cachoeiras, o barulho dos pássaros em manhãs ou tardes ensolaradas, o rufar das matas em períodos de ventania podem ser focos de observação, inspiração para muitas brincadeiras por meio da exploração desses elementos naturais. Mas, para que isso ocorra, é importante que a creche e a escola favoreçam tempos para brincar nesses espaços. As unidades educacionais da Chapada Diamantina e demais territórios baianos apresentam imensa diversidade de paisagens naturais que podem inspirar diversas brincadeiras. Organizar o inventário das brincadeiras de meninas e meninos na natureza pode ser uma iniciativa institucional que apoia a organização dos conhecimentos e da cultura infantil nos diferentes territórios.

## Regularidade na rotina

Dada a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, não se pode imaginar o brincar como atividade especial em um evento esporádico, como prêmio em retribuição ao bom comportamento ou opção de relaxamento. Para que haja apropriação pelas crianças, é preciso que elas tenham experiência continuada com os ambientes de brincar e, por isso, essa atividade deve ser diária na rotina de creches e escolas, recebendo a mesma atenção de professoras e professores em relação a todos os demais conteúdos tradicionalmente valorizados pela escola.

## Valorização das tradições locais

Todo mundo sabe brincar porque já foi criança e possui memória da infância. Uma instituição educativa preo-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Acervo de jogos e brincadeiras da comunidade presente na escola *(Foto: Joselita Gonçalves Martins/ Curaçá)*

cupada com a garantia do direito de aprender a brincar deve valorizar o saber da comunidade sobre a brincadeira popular. Todas as comunidades têm seu acervo de jogos, brincadeiras cantadas e danças, muitas delas recriadas nas folias e festas tradicionais. A creche e a escola podem promover eventos com a comunidade e encontros entre educadoras e educadores da equipe escolar visando divulgar os conhecimentos de cada cultura em torno das brincadeiras.

## Participar

Participar é fazer parte. À primeira vista, parece ser o direito mais simples de garantir no cotidiano da instituição educativa, já que as crianças estão todos os dias na instituição e passam pelos diferentes momentos da rotina. Mas não é bem assim. A participação de que a BNCC trata engloba significados mais complexos, que impactam diretamente a mudança de olhar da professora, ou do professor, e da prática pedagógica. O que se espera que elas aprendam na passagem pela Educação Infantil é

> *[...] participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017).*

Esse modo de participação ativa, que se reflete no planejamento da gestão e das atividades, implica profundas mudanças na concepção das propostas, no plano de trabalho da instituição e no planejamento diário. Toda a instituição deve se reorganizar para que as crianças possam ter escolhas em relação ao uso do tempo, dos materiais e da gestão da própria curiosidade, condição fundamental para a participação efetiva. Ao participar, elas aprendem a expressar necessidades, a buscar a garantia de seus direitos e a reconhecer as escolhas dos outros.

Participando da vida escolar, também os adultos têm a oportunidade de saber mais sobre si mesmos e sobre seus limites nas relações sociais.

Uma Educação Infantil comprometida com o direito de toda criança a aprender a participar deve assegurar o olhar infantil nas práticas cotidianas, nas propostas pedagógicas curriculares e nos diferentes arranjos de tempos e espaços. Para que isso ocorra, a instituição precisa assegurar alguns modos de participação.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Participação nas escolhas pedagógicas

Para uma criança participar democraticamente e como sujeito de direitos, é preciso que ela seja ouvida como alguém que tem o que dizer, mesmo quando esse dizer não se expressa em palavras, mas em balbucios, gestos e movimentos. Desde muito cedo, as crianças podem participar do cotidiano da instituição educativa quando são ouvidas e não apenas submetidas a organizações de tempos e espaços muito rígidas, com propostas pouco desafiadoras ou pouco interessantes para elas. Mesmo os bebês podem se expressar em relação às propostas manifestando interesses, preferências, gostos, curiosidades e desejo de retomar mais de uma vez a mesma proposição, de brincar de novo com os mesmos materiais ou de rearranjá-los segundo seus próprios planos. Atentos a essas expressões e solicitações, professoras e professores devem planejar regularmente a oferta de materiais, de tempos e de espaços.

Quando a creche ou a escola organiza espaços e materiais em cantos com propostas diversificadas, recorrendo a modelos, muitas vezes, de baixo custo, cuidando da qualidade estética deles e de seu potencial para a exploração pelas crianças, sem controlar o que elas vão fazer, por quanto tempo ou em quais parcerias, assegura-se a condição para que possam aprender a escolher. Isso implica a curadoria dos materiais, no planejamento dos modos de arranjá-los e também numa alternativa menos rígida de gestão de tempo. Muitas vezes as crianças pedem para retomar alguma atividade ou porque estão curiosas, ou porque têm ideias para testar, desejo de aprofundar uma investigação, ou de dar mais tempo ao seu interesse. Nesse caso, é preciso acolher os diferentes tempos de cada uma delas, o que só é possível em rotinas mais construtivas e menos controladoras.

Nesses espaços, elas podem escolher e aprofundar preferências e estabelecer interações, enquanto a professora, ou o professor, observa as crianças para melhor conhecê-las, reconhecer seus projetos e, futuramente, reorganizar espaços e materiais para favorecer descobertas, aprendizagens e novas formas de interação.

## Participação nas decisões da gestão escolar

A reforma de espaços, a aquisição de novos materiais, a renovação de acervo de livros, entre outras ações próprias da gestão escolar, ganham outro sentido quando levam em conta as manifestações das crianças. Isso se dá por meio da escuta sistemática das professoras e dos professores, muitas vezes porta-vozes delas, sobretudo dos bebês e das bem pequenas. As crianças pequenas podem fazer-se representar por meio da participação em assembleias de escola, situação ideal para aprender a falar e ser ouvidas, a compreender o papel de cada integrante da comunidade e a fazer parte do coletivo, com seus interesses e um olhar próprio para o mundo.

Nesse âmbito da gestão institucional, podem -se empreender ações que promovam a valorização das culturas infantis presentes na creche ou na escola de Educação Infantil, como a organização, com as crianças, de festas, encontros, saraus e eventos culturais diversos.

## Participação nas práticas sociais de sua cultura

A maneira mais efetiva de garantir a todas as crianças o direito de participar é assegurar a elas, desde cedo, na escola, as ferramentas necessárias para a apropriação das práticas sociais de sua cultura. Por exemplo, quando a creche organiza o ambiente para favorecer o acesso a água, espelho e materiais de higiene para que as crianças bem pequenas aprendam a lavar as mãos sozinhas, assoar o nariz, pentear os cabelos e cuidar de sua aparência, está efetivamente favorecendo a apropriação de práticas sociais de cuidados com o próprio corpo, portanto, de participação na cultura. Sobretudo nos dias atuais, em que já se sabe que esses gestos não são individuais mas coletivos, na medida em que o autocuidado de um implica também a qualidade de vida de todos os que partilham o mesmo ambiente. Não se trata apenas de reproduzir protocolos de higiene, mas, sim, de um conjunto de saberes sobre o cuidado, incluindo procedimentos significados numa dada cultura, num tempo histórico determinado.

O mesmo se diz em relação às práticas sociais de leitura e escrita. Quando a creche e a escola organizam o ambiente de modo a garantir o acesso aos meios escritos, quando promovem uma gestão do tempo e das ações mediadas pelo uso recorrente da leitura e da escrita, asseguram às crianças a possibilidade de observar tais práticas e de pensar sobre elas, o que é condição para que possam delas se apropriar no uso cotidiano.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Explorar

Essa é uma das principais maneiras de a criança interagir com o mundo. Todas elas, em qualquer cultura, investigam o meio em que se encontram. Entretanto, as condições em que fazem essas buscas mudam de um contexto a outro. O potencial para aprender por meio das explorações está diretamente relacionado, entre outros fatores, à capacidade que têm de perscrutar ambientes culturalmente significativos.

Na instituição educativa, é preciso levar em conta o que as crianças podem e devem explorar nas diferentes etapas da vida, o que aprendem ao fazer isso e que condições precisam ser asseguradas para que exerçam esse direito na sua plenitude. Segundo a BNCC, as crianças têm o direito de

> *[...] explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2017).*

As explorações podem ocorrer nos espaços da creche ou da escola de Educação Infantil ampliando as experiências que as crianças já têm sobre o cotidiano e sobre a cultura, nas suas diferentes manifestações. Mas, para que isso seja assegurado como direito de desenvolvimento e aprendizagem – ou seja, para que suas explorações promovam avanços –, é fundamental o investimento em ações conjuntas nos dois planos, o institucional e pedagógico.

No primerio nível, o institucional, é preciso que a equipe gestora trabalhe na elaboração de um plano para a manutenção e/ou a reposição de mobiliários e materiais. Isso pode ser feito por meio de compras públicas, por doações de pessoas físicas ou jurídicas, que podem ser atingidas com campanhas de arrecadação. Outra opção é a confecção na própria instituição, aproveitando a parceria dos familiares e os diversos talentos artesanais que, certamente, devem existir. Para que o direito de se desenvolver e aprender pelas explorações seja garantido no cotidiano, é importante planejar sistematicamente alguns contextos de exploração.

## Contextos de explorações do corpo, dos movimentos e dos gestos

Uma boa instituição educativa, que assegura às crianças o direito de explorar o próprio corpo, os movimentos e os gestos, precisa se organizar de forma a facilitar o trânsito de bebês fora dos berços, a fim de interagir com outros bebês; de crianças bem pequenas e crianças pequenas em ambientes abertos, semiabertos e circunscritos, que promovam maior interação e movimentação, evitando o padrão escolar de controle e disciplina dos corpos.

A exploração dos movimentos garante o avanço da autonomia e da vivência e diferentes formas de atenção, o que significa afirmar a necessidade da expressão corporal inclusive em momentos que exigem maior tempo de concentração como a roda de conversa e a roda de histórias.

## Contextos de explorações dos objetos e suas transformações

Práticas que envolvem objetivos de diferentes campos de experiência, como o campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* e o campo *Traços, sons, cores e formas*, podem contextualizar o direito das crianças a explorar os objetos e suas transformações, ampliando saberes sobre a materialidade, a espacialidade, a temporalidade e as consequências de suas ações sobre o meio. Para que elas usufruam desse direito, é necessário que tenham contato direto com os meios, os objetos e os materiais, o que vai exigir da instituição de Educação Infantil considerar critérios de acessibilidade, de qualidade, de quantidade e de segurança dos objetos e contextos criados para as explorações de bebês, de crianças bem pequenas e de crianças pequenas.

São necessárias supervisão e curadoria do que oferecer e de como dispor dos materiais nos diferentes cantos ou estações de exploração, observando o uso que se faz deles. A curadoria assegura espaços bem organizados, com materiais selecionados segundo a intencionalidade pedagógica do projeto, disponibilizados de forma interessante, estimulando a curiosidade infantil e a iniciativa, considerando a especificidade de cada momento da vida, levando em conta que as crianças não exploram sempre da mesma forma e que aprender formas de explorar é seu principal desafio.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Contextos de explorações das relações sociais

As crianças exploram não apenas os meios e materiais mas também as práticas sociais de sua cultura, as situações sociais por elas observadas em seu entorno e o próprio ambiente social. Daí a importância de favorecer as interações para que também explorem as formas de se relacionar e aprender em parceria. Nessa direção, a instituição deve estabelecer uma relação efetiva com a comunidade local, traduzida na organização de ambientes que reconheceram e que acolham os modos de ser e de viver das famílias daquela comunidade, como o hábito de ir à feira e encontrar aquela diversidade de alimentos típicos da região. Ao acolher os modos de ser e de viver das famílias, a instituição educativa dá às crianças mostras de que sua origem e pertencimento têm valor para a comunidade da creche ou da escola.

## Contextos de explorações de sons, formas, texturas e cores

Toda criança tem direito de explorar as formas artísticas de expressão humana. Para isso, é importante que as instituições educativas assegurem a participação em eventos, folguedos, festas populares e demais manifestações próprias da comunidade, bem como o acesso aos bens culturais e às instituições culturais que ampliam as experiências para além do universo já conhecido na vivência familiar ou comunitária.

Não basta, entretanto, saber nomes das formas, reconhecer sons, sentir texturas e discriminar cores. Para que a exploração seja assegurada como direito, é necessário que a exposição das crianças a todos os contextos já enunciados promova efetivamente avanços em seus percursos criativos.

## Exploração de palavras, emoções e histórias

Toda criança tem o direito de explorar a complexidade da própria língua, compreendendo os usos e funções da linguagem, bem como as características e o funcionamento do sistema de representação alfabético. Para ser de fato assumido como direito, é preciso promover desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, muito embora não seja meta da Educação Infantil levar as crianças a se alfabetizar até os 5 anos e 11 meses, é de se esperar que elas avancem em relação às suas hipóteses iniciais na passagem pela Educação Infantil. Todas as experiências que perpassam o campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* devem contextualizar esse direito e promover os avanços a que elas têm direito.

## Explorações dos elementos da natureza na escola e fora dela

Para que a exploração da natureza promova avanços no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, é preciso que a instituição promova sistematicamente a supervisão do trabalho pedagógico a fim de favorecer os percursos investigativos e as trocas entre grupos, bem como os estudos de meio fora da escola.

O desenvolvimento e as aprendizagens decorrentes do direito de explorar não se encerram em contextos restritos, mas, sim, amplos, favorecendo diferentes



Exploração do meio e percursos investigativos favorecem a aprendizagem das crianças *(Foto: Luana Alves Lessa/Curaçá)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

tipos de exploração numa mesma atividade integradora. As próprias brincadeiras, por exemplo, quando alimentadas com recursos, sejam eles brinquedos ou materiais de largo alcance, podem dar espaço a muitas explorações. Bacias com água, sabão e bonecas, a pretexto da brincadeira de banho dos bebês, pode contextualizar importantes explorações pelas crianças como: a água e suas qualidades; as transformações dos estados do sabão; os sons da água na bacia, na esponja, nos brinquedos; as práticas sociais de cuidado do outro; os hábitos, gestos e comportamentos típicos do adulto cuidador; os procedimentos socialmente aprendidos a respeito do ato de banhar; e os enredos das brincadeiras que decorrem do banho dos bebês.

# Expressar

O direito de se expressar parece natural e espontâneo, já que todas as crianças se comunicam. Mas assumir a expressão como direito de aprendizagem e desenvolvimento implica ampliar as possibilidades expressivas, o que pressupõe linguagens em significativos contextos de produção.

Na passagem pela Educação Infantil, as crianças aprendem, desde bebês, a se expressar não apenas no que diz respeito a suas necessidades básicas como também suas ideias, seus sentimentos, pensamentos, sonhos e projetos. Segundo a BNCC, precisa ser assegurado a elas o direito de

> *[...] expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2017).*

Para isso, é preciso que toda a equipe escolar e a instituição educativa reconheça a criança que se expressa; escute o que ela comunica; e assegure as condições para que amplie suas possibilidades de expressão.

## Reconhecer o sujeito que se expressa

A expressão é um direito que necessariamente atravessa todos os campos de experiência na Educação Infantil. Tudo o que a criança vive, dadas as características próprias de seu desenvolvimento, é expressivo. Esse direito envolve subjetividade na medida em que ao expressar algo, manifesta, ao mesmo tempo, a si própria.

A instituição educativa, bem como a família, precisa reconhecer o sujeito que expressa, ainda que não utilize palavras e bons argumentos. Tudo o que se passa com as crianças, desde bebês, é mediado por linguagens. Portanto, reconhecer que existe um sujeito que expressa significa assumir que existem linguagens expressivas, ainda que não sejam imediatamente acessíveis aos adultos. Choros, mordidas, balbucios, expressões faciais, gestos, escolhas, atos recorrentes, agressividade e passividade podem expressar tanto quanto as palavras e precisam ser reconhecidos no cotidiano como formas próprias de expressão de sujeitos singulares.

## Reconhecer o que o sujeito expressa

É importante que se reconheça o que é objeto da expressão das crianças nas diferentes etapas da vida e o que podem aprender a expressar. Os bebês, por exemplo, nos seus balbucios e gestos involuntários, podem indicar necessidades prementes de alimento, de conforto, de sono, de colo. Nem sempre as sensações do corpo são claras. Por isso, o adulto precisa estar atento e responsivo e interpretar esses sinais anunciando os apelos mais urgentes, como as necessidades fisiológicas, mas também as reações lúdicas e imaginativas, a necessidade de atenção, de sentir-se confortável em um colo protetor e de se entreter com as luzes e os sons do ambiente. As crianças bem pequenas aprendem na Educação Infantil a expressar esses mesmos apelos utilizando palavras, pedidos e argumentos. Na continuidade do processo de desenvolvimento, elas devem aprender que existem muitas outras necessidades de expressão que atendem ao humor, à inteligência, à imaginação, à vontade de ser entre os outros e de distinguir-se no coletivo.

## Garantir condições para a expressão

Uma instituição educativa preocupada em assegurar o direito de toda criança à expressão garante um corpo docente e demais educadores atentos e res-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ponsivos às necessidades delas. Mas como elas não indicam apenas necessidades cotidianas, como sede, fome e sono, mas também sentimentos, ideias, questionamentos, hipóteses, sonhos e projetos, é preciso assegurar o acesso a toda diversidade de linguagens expressivas a que têm direito, o que exige da instituição educativa uma boa gestão de espaços, para que sejam acolhedores, diversos e esteticamente interessantes e abertos à ocupação.

Toda criança tem direito de se expressar de forma dialógica, criativa e sensível por meio de diferentes linguagens. Isso pressupõe um trabalho insistente e sistemático de ampliação das possibilidades de expressão criativa, capaz de promover avanços nas linguagens, necessárias como veículos de elaboração e de expressão. Desenhos prontos para colorir, atividades restritas a reconhecer nomes das cores e das formas, ou tarefas simples de coordenação motora, por exemplo, não atendem ao direito de toda criança a se expressar, assim como não trabalham a qualidade das explorações a que elas têm direito. Uma instituição educativa que se ocupa com a garantia do direito de toda criança a se desenvolver e aprender por meio da expressão supervisiona seus tempos e espaços educativos para evitar ocupá-las com atividades sem sentido ou muito pouco desafiadoras.

Um ateliê bem organizado, que permite o acesso aos recursos, a interação com proposições estéticas interessantes e o desenvolvimento de processos no tempo necessário, garante o direito de expressão das crianças, conforme diz a BNCC. Esses ateliês não precisam ser espaços previamente estruturados, mas, sim, lugares adaptados para o trabalho expressivo desde que respeitem condições espaciais tais como:

- disponibilidade de materiais para que as próprias crianças façam suas escolhas (materiais diversificados, de modelagem, pintura, escultura etc. e materiais específicos para ambientar o momento da produção);
- disponibilidade de bons instrumentos, como pincéis, e acessórios adequados para seu uso, como potes de água em cada mesa para a troca de cores;
- mesas, paredes, cavaletes ou outras possibilidades para a disposição das crianças, com espaço de circulação entre elas;
- tempo, espaço e incentivo para desenvolverem autonomamente as próprias ideias.

## Conhecer-se

O processo de autoconhecimento tem origem na infância e acompanha a todas e todos para o resto da vida. Conhecer-se é a jornada humana mais complexa e exige de cada um saber muito mais do que o nome próprio, sua origem e a sua imagem refletida num espelho. Conhecer-se implica envolver-se por inteiro em processos profundos de construção do eu e de suas tantas identidades sociais, constantemente em transformação. A BNCC determina que toda criança tem direito de

> *[...] conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).*

O conhecimento de si mesmas ocorre em todas as experiências vividas pelas crianças no dia a dia e se relaciona com a constituição da identidade pessoal e social e a construção de uma autoimagem positiva. Uma instituição educativa que garante o direito de toda criança a se conhecer deve estar atenta aos fatores que afetam a construção das subjetividades infantis, orientando o trabalho pedagógico nessa direção. Faz parte do trabalho educativo investir em determinadas ações e atitudes que favorecem a elas conhecer-se, como direito de desenvolvimento e aprendizagem.

### Escuta atenta dos adultos

A constituição das subjetividades dos bebês exige atenção especial, dado que são inteiramente dependentes dos adultos e necessitam deles para ver atendidas suas necessidades básicas. A criança sentir-se segura e confiar no parceiro adulto é condição para essa constituição, o que depende, em grande parte, da escuta atenta e da disponibilidade dos adultos que acompanham o desenvolvimento dela. O papel dos familiares é fundamental na medida em que conhecem as características dos filhos, suas linguagens e seus hábitos. Para que cada uma tenha, desde muito cedo, o di-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

reito de viver bem a passagem pela Educação Infantil, aproveitando todas oportunidades para constituir-se como sujeito e se conhecer nos diferentes contextos e papéis sociais, é preciso esforço conjunto da instituição educativa e das famílias.

Na instituição educativa, a professora, ou o professor, faz essa ponte, procurando alimentar os familiares com observações e pontos de vista que possam revelar as mudanças das crianças, garantindo, assim, que sejam ouvidas amplamente e sem preconceitos, sabendo-se acolhida, respeitada e investida em seus esforços para se distinguir e se apresentar no grupo como um sujeito potente.

## Reconhecimento da diversidade presente na turma

Estabelecer parcerias não significa, entretanto, organizar reuniões de pais para ensiná-los a tratar dos filhos em consonância com a creche ou a escola de Educação Infantil. Ao contrário, é esperado que a instituição educativa conheça as famílias e suas formas de cuidar das crianças, respeitando as características de cada contexto sociocultural. Assim, aos poucos, elas podem reconhecer-se como sujeitos pertencentes a uma determinada família, que tem uma história e uma origem, determinados hábitos e características. Simultaneamente, elas aprendem que também fazem parte de um grupo social diferente da família, regido por tempos e espaços partilhados com outras crianças, todas diferentes entre si e com igual direito de ser protegidas em todos os contextos.

Mapear a origem de todas as crianças – indígenas, ciganas, estrangeiras de toda parte do mundo –, seus contextos sociais – pertencentes a famílias de artistas circenses, moradoras do campo, quilombolas, integrantes de aldeias etc. – e interessar-se por suas histórias de vida passa a ser, então, uma ação central do projeto de uma instituição educativa que se compromete com a garantia das condições de autoconhecimento, desenvolvimento e aprendizagem de todas e todos. A ação é fundamental para aprofundar o conhecimento das crianças e suas famílias e também para orientar investigações sobre a diversidade presente nas turmas.

## Curadoria de ambientes diversos

O direito de conhecer-se está diretamente relacionado às condições que o ambiente pode oferecer para a construção das subjetividades infantis. Os ambientes nos quais as crianças e suas famílias estão imersas, em



Respeito à diversidade em todos os contextos escolares *(Foto: SME/ Morro do Chapéu)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Igual valorização de meninas e meninos nos ambientes da escola *(Foto: Gabriela Astete/ Andaraí)*

casa, na creche, ou na escola, são carregados de significados e valores. É necessário que, neles, elas sintam-se acolhidas e respeitadas na sua singularidade. Isso é feito intencionalmente por meio de uma supervisão institucional atenta ao caráter diverso, necessário para o acolhimento em seus processos de crescer, aprender e se desenvolver.

Por exemplo, um ambiente que valoriza igualmente meninos e meninas, respeitando as singularidades de cada um e de cada uma, assegura condições para que todas e todos se vejam positivamente em relação aos outros, como pessoas que têm valor no mundo.

Da mesma forma, um ambiente em que se respeita a diversidade racial, acolhe e atende todas e todos, independentemente da cor da pele, dos cabelos, dos nomes e das origens. Crianças ciganas, moradoras do campo, negras e indígenas devem poder conviver nas instituições educativas, em toda a diversidade que se configura, e aprender, pela experiência cotidiana, que há espaço para todas e todos e que as diferenças são valorizadas. Por fim, o ambiente educativo deve se modificar e se reestruturar para acolher as necessidades especiais das crianças, quaisquer que sejam.

O ambiente dá mostras dos valores da instituição na atmosfera da convivência, no comportamento assumido pelos adultos, nas marcas registradas nos murais e painéis com imagens de todas as crianças e suas famílias, nas fantasias que atentem às diversidades regionais e de gênero, nos acessórios que estimulam a exploração da beleza de todas as etnias que habitam uma mesma sala.

## Curadoria de acervos diversos

Assim como os ambientes, os acervos também revelam valores. Uma instituição que garante o direito de conhecer-se deve se preocupar em imergir as crianças em contextos culturalmente diversos, que assegurem o acesso a objetos culturais também diversos, com os quais todas possam se identificar. É importante contemplar, na sala, acervo literário de qualidade com os melhores exemplares de contos africanos, lendas indígenas, histórias ciganas, entre outros. O mesmo se diz em relação ao repertório musical, a fim de apresentar artistas das diferentes etnias, contemplando as várias culturas das quais elas participam em suas comunidades ou podem vir a participar, conforme as conheçam.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Tempo, espaço, materiais e interação são dimensionados no projeto pedagógico
*(Foto: Kátia Prado/Santo Estêvão)*

# 3 Organização do trabalho pedagógico

A organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil pressupõe atenção especial ao ambiente no qual as crianças viverão suas experiências cotidianas de modo a ampliar e diversificar as que vivenciam nos contextos familiares.

O conceito de ambiente na Educação Infantil vai muito além da ideia de espaço físico das escolas e creches. Por ambiente, compreende-se a integração de fatores como tempo, espaço, materiais e interação, culturalmente estabelecidos, que, quando planejados em consonância com as concepções de criança e Educação apresentadas no início deste documento, constituem-se em ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento desde o nascimento. As escolhas relacionadas a essas dimensões revelam de que forma o projeto pedagógico efetiva-se na prática.

Na Educação Infantil, o Ambiente de Aprendizagem deve contemplar determinadas qualidades, tais como ser acolhedor, confortável, seguro, belo, prazeroso e desafiador, e precisa ser organizado de tal forma que permita às crianças exercitar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e, dessa forma, possibilitar a construção de aprendizagens nos diferentes campos de experiência.

Diante disso é fundamental que as instituições atuem para garantir ambientes adequados, tanto do





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



ponto de vista dos recursos materiais quanto da atmosfera relacional; e que os docentes planejem intencionalmente intervenções nesses ambientes, nos quais se desenrolarão as ações infantis. Isso pressupõe pensar criteriosamente nas interligações entre esses quatro elementos (espaço, tempo, materiais e interações) em prol do desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo das crianças, proporcionando uma aprendizagem significativa e prazerosa para elas. O que se espera é que, convivendo e vivendo diferentes experiências nesses ambientes, elas possam assumir um papel ativo e se sintam provocadas a resolver os desafios apresentados pelos ambientes nos quais possam construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social e natural.

Na organização do trabalho pedagógico, não se pode perder de vista que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, constituintes de experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

## Interações

Assumir as interações como eixo do trabalho pedagógico significa destinar a elas um papel de suma importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A constituição do sujeito humano, bem como seu desenvolvimento, depende das relações de afeto e cuidado e das trocas simbólicas que se estabelecem entre o bebê e seu responsável (ou responsáveis) desde o nascimento. Desse modo, pode-se destacar a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento mas também na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. A linguagem verbal só pode ser adquirida por meio de trocas com outro sujeito falante em uma relação marcada não apenas pela fala mas também pela escuta das diferentes formas de expressão do bebê.

Entender a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, não significa dizer que o processo de aprendizagem e desenvolvimento é estritamente natural ou espontâneo. Essa concepção requer atribuir um papel fundamental à educadora, ou ao educador, tanto nas creches quanto nas escolas, de intencionalmente organizar, disponibilizar recursos, propor vivências e, sobretudo, de interagir com as crianças de modo a se colocar como cuidadora, ou cuidador, e mediadora, ou mediador, das aprendizagens. Esse adulto deve ser modelo e portador da cultura, garantindo e mediando também as interações entre as crianças de diferentes faixas etárias, organizando agrupamentos conforme a intenção e a atividade proposta. É preciso, portanto, desconstruir a ideia de que a criança interage pelo simples fato de estar inserida em um ambiente com outros pares e com adultos. É papel da educadora, ou do educador, criar intencionalmente condições para que essas interações ocorram de modo a favorecer as aprendizagens, levando-se em conta as necessidades, as manifestações e interesses expressos pelas crianças.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A qualidade das interações é determinante nas experiências das crianças. Para que se sintam seguras, é preciso cuidar para o estabelecimento de vínculos afetivos pautados no respeito, na observação, na escuta e no atendimento das necessidades, desejos, curiosidades e interesses delas, entendidas como sujeitos. Com base na relação afetiva e de confiança com os adultos responsáveis pela criança, ela pode explorar de modo confiante o espaço, interagir com os materiais e com seus pares. A interação ou a convivência no espaço coletivo da escola é, ao mesmo tempo, condição e objetivo de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil.

As crianças aprendem a conviver não só mantendo relações de amizade e de cooperação mas também com disputas e conflitos. Tais situações não devem ser evitadas, o que cercearia as interações. Pelo contrário, podem ser incentivadas, desde que se tenha o olhar atento para compreender os significados envolvidos em cada situação. Assim, é possível mediar, intervir, orientar e criar estratégias que as envolvam de forma que possam progressivamente aprender a conviver, a consolidar parcerias e a resolver impasses e conflitos nas interações com autonomia.

São muitas as formas pelas quais é possível garantir interações entre as crianças nas instituições de Educação Infantil. Na verdade, a interação acontece muito antes, desde o trajeto de casa até a escola, principalmente entre as que usam transporte e seguem até ser recebidas pelos profissionais da escola. As interações são valorizadas na rotina, nas diferentes propostas coletivas, em pequenos ou grandes grupos: cantorias, brincadeiras de faz de conta, jogos de encaixe, atividades plásticas, rodas de leitura, peças teatrais e danças.

As trocas com pares de outra faixa etária acontecem sobretudo no parque, em jogos de bola, corda, brinquedos motores com obstáculos, trepa-trepas e escorregadores. E também nas culminâncias de projetos, quando uma turma apresenta o resultado do trabalho para outras turmas. Interações com as famílias acontecem, em especial, nos dias de família na escola. Vale pontuar os momentos em espaços fora da escola com aulas de campo, pesquisas, piquenique, intercâmbios entre escolas, junção de turmas, festa junina e outros eventos e projetos da instituição, como a sacola literária, que perpassa todas as famílias.



Convivência, um dos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil
*(Foto: Semec/Ibitiara)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Os diferentes agrupamentos etários na Educação Infantil e suas especificidades

A etapa da Educação Infantil compreende crianças até 5 anos e 11 meses, que podem ser subdivididas em diferentes agrupamentos, o que permite certa unidade de possibilidades e objetivos de aprendizagem. Tanto nos agrupamentos etários como interetários, é importante assegurar o atendimento às especificidades dos diferentes momentos da vida: o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena. Esses agrupamentos são referências no estabelecimento de objetivos de aprendizagem. Entretanto, não podem ser seguidos de forma rígida. Diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento precisam ser consideradas na prática pedagógica, além de especificidades na quantidade de crianças de cada idade e na demanda a ser atendida em cada instituição, que podem indicar a necessidade de uma organização diferente ou multietária de agrupamentos.

De qualquer modo, as características de cada criança, seus interesses, saberes, ritmos e graus de desenvolvimento precisam ser levados em consideração no planejamento das práticas pedagógicas, que incluem diferentes formações de grupo para que atendam às especificidades e necessidades formativas. As crianças também precisam ter oportunidades de se agrupar segundo a própria escolha, de acordo com afinidades e interesses comuns com outras, ainda que não estejam no mesmo grupo. A composição de agrupamentos de mesma idade propicia as interações recíprocas, ou simétricas, uma vez que as competências e os saberes estão mais próximos e favorecem os interesses comuns. Ainda assim, mesmo em agrupamentos homogêneos quanto à idade, há diversidade de características entre os membros, o que é bastante rico para as aprendizagens advindas da e na interação entre eles.

As interações criança-criança são ricas em conteúdos e variam nos diferentes contextos, em consequência de elementos como o tamanho do grupo, os objetos disponíveis e o tipo de atividade. As possibilidades de conversa e de brincadeiras, por exemplo, se dão de modo bastante diferente conforme o tamanho do agrupamento. É importante a professora, ou o professor, propor uma diversidade de modos de interação em sua turma e com outros grupos da escola, de modo que as crianças possam ter experiências interativas diversificadas. Assim, elas poderão interagir no grupo todo, em um grupo ampliado, em pequenos grupos ou em duplas ou trios. Também serão respeitadas em momentos de privacidade, em que tenham possibilidade de realizar uma brincadeira sozinhas quando assim desejarem ou estabelecer uma relação dual com o adulto em situações que requerem isso, como na troca de fralda.

O papel da professora, ou do professor, também se dá de modo próprio em cada uma dessas configurações, estando na coordenação coletiva em uma brincadeira de roda com todo o grupo ou acompanhando de perto uma conversa ou jogo que acontece em um trio enquanto observa mais de longe os demais. A organização do espaço também é um elemento determinante das interações que nele irão ocorrer. Uma organização em cantinhos, com atividades diversificadas divididas no espaço em cenários, por exemplo, favorece as interações em pequenos grupos.

## A convivência multietária

Os agrupamentos e as interações entre diferentes idades podem ser organizados nas creches e escolas de Educação Infantil de várias maneiras, levando-se em conta o número de crianças, as características etárias e, sobretudo, o propósito educativo e a natureza das atividades propostas.

As aprendizagens são favorecidas quando, em determinado agrupamento, apresenta-se certa heterogeneidade, seja de saberes e de competências, seja de características de personalidade, que possibilite trocas diversas e permita a cada criança assumir diferentes papéis ou posições dentro de um grupo.

A criança pode ora ser a mais velha, ora a mais nova, assumindo em alguns momentos o papel de líder numa brincadeira, por exemplo. Ou pode seguir o modelo por meio da imitação de algo que ainda não sabe fazer por si mesma. Conforme a demanda, é possível, e muitas vezes desejável, organizar agrupamentos multietários com uma quantidade suficiente para proporcionar um ambiente rico em interações. A proposta dos agrupamentos multietários implica deixar de lado a ideia de se conceber a criança como ser unicamente biológico, que deve percorrer etapas definidas apenas pela idade, e trazer à tona quanto as interações com



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

crianças de diferentes idades e com adultos são mediadoras de cultura e importantes na construção de aprendizagens significativas, impulsionando diferentes aspectos do desenvolvimento.

Nesses agrupamentos multietários, é importante pensar em uma organização do ambiente e em propostas suficientemente abertas que permitam que cada criança possa se engajar e participar à sua maneira, com os recursos próprios de sua faixa de idade. Algumas atividades permitem que cada uma assuma um papel conforme seu grau de desenvolvimento, como nas atividades de pintura ou desenho. Em algumas propostas, as menores podem participar imitando e contando com o apoio dos mais velhos numa brincadeira de faz de conta, por exemplo. As regras de um jogo podem ser ajustadas conforme a idade, ainda que todos participem do mesmo jogo simultaneamente. Em alguns momentos, a professora, ou o professor, pode organizar propostas diversificadas no mesmo espaço, cada uma apropriada para o subgrupo etário presente no agrupamento maior, alternando-se na atenção entre um subgrupo e outro, garantindo que todos se sintam integrados. Os objetivos de aprendizagem precisam ser necessariamente diversos se há grupos etários diversos dentro de um mesmo grupo.

## Tempos e rotinas

O tempo é um elemento invisível do ambiente, mas de suma importância na garantia de experiências verdadeiras e significativas para as crianças. Para viver uma experiência significativa de aprendizagem, a criança deve estar imersa e envolvida por conta própria em práticas sociais e culturais, criativas e interativas, que criem momentos plenos de afetividade e descobertas. Para que isso se efetive, ela precisa ter tempo suficiente para observar, explorar, interagir com os pares, significar o ambiente, agir detida e repetidamente sobre ele, de forma a se familiarizar com os materiais e com as situações para descobrir e criar significados, avançando em seu percurso de aprendizagem.

Manter a organização do tempo no foco da experiência infantil requer lidar intencionalmente com dicotomias relacionadas aos diferentes tempos nas instituições de Educação Infantil:

- O tempo da instituição e o tempo da criança.
- O tempo dos adultos e o tempo da criança.
- O tempo individual e o tempo coletivo.
- O tempo fisiológico e o tempo psicológico.
- O tempo da repetição e da inovação.
- O tempo da atividade proposta e do engajamento da criança, entre outros.

Ao planejar a rotina, todos esses elementos precisam ser levados em conta para que se encontre um equilíbrio entre eles que favoreça as experiências infantis.

As rotinas diárias e semanais devem ser flexíveis e garantir o tempo para as experiências relacionadas aos diferentes campos de experiência, o equilíbrio entre o uso dos espaços internos e externos, o atendimento aos ritmos individuais de sono e descanso, fome, necessidades fisiológicas e o tempo de atividade, o tempo para as relações individuais com cada criança, o tempo de interações em subgrupos e no grupo todo e o tempo para as interações entre crianças de diferentes faixas etárias.

O ócio criativo para o livre brincar e para a contemplação vivido pelas crianças não se confunde com uma espera desprovida de significados e definida em função do adulto. Cada uma das experiências requer regularidade e continuidade necessária, pautada na observação acurada e na participação das crianças. Compartilhar as rotinas e a passagem do tempo com elas permitirá que antecipem cada momento, se engajem com maior tranquilidade e internalizem noções de tempo que as deixem mais tranquilas e seguras com essa passagem. Para garantir essa qualidade no tempo vivido pela criança, é necessário que a professora, ou o professor, planeje em conjunto com a equipe, uma vez que o tempo de todos se entrelaça na vivência coletiva da escola.

Para lidar com essas dicotomias, é preciso uma análise contínua e coletiva das rotinas e situações cotidianas, de modo a buscar soluções que priorizem o tempo da criança, considerando os seguintes aspectos:

- **Os horários e tempos de refeição** precisam considerar a organização da equipe de cozinha. Por isso,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

esses períodos são previstos para acontecer diariamente de modo mais ou menos estável. Entretanto, deve haver flexibilidade para que algumas crianças, sobretudo quando ainda estão se ajustando à rotina escolar, possam iniciar suas refeições um pouco antes ou ter disponível uma fruta ou outro alimento para não aguardar com fome a próxima refeição. A rotina de refeições pode ser modificada conforme se altere o ritmo fisiológico das crianças ao longo do ano.

- **Horários de entrada e saída** devem prever formas de acolher as crianças que porventura cheguem depois do horário previsto. Elas podem ter dormido além do horário ou chegar à escola após uma consulta médica, por exemplo. É importante que alguém com quem ela tenha vínculo a receba e a leve até seu grupo caso a ida da própria família interfira no andamento da atividade.
- **Os tempos fisiológicos e psicológicos** entram em conflito, por exemplo, quando se percebe que uma criança demonstra necessidade de fazer xixi e não quer parar de brincar. Antecipar para ela essa situação, conversar e garantir a continuidade da brincadeira após a ida ao banheiro são formas de lidar com esse dilema incluindo-a na sua resolução.
- **Ao entrar na escola**, um desafio para a criança é dividir a atenção de um adulto com muitas outras crianças, o que representa também um grande aprendizado. Algumas estratégias podem ajudá-la a lidar com essa nova situação e possibilitar que se perceba um indivíduo dentro do grupo. Por exemplo, propor momentos em que cada uma pode ser, ainda que por um período determinado, o centro das atenções, como o ajudante do dia e as brincadeiras de roda que alternam quem vai ao centro. As situações de cuidado físico, como tratar de um machucado ou a troca de fraldas, são situações privilegiadas para garantir uma relação dual e um olhar individual em momentos em que essa atenção é necessária. Enquanto isso, o restante do grupo divide a atenção do adulto com seus colegas em situações que favorecem as interações entre crianças que, progressivamente, vão ganhando importância principalmente nas brincadeiras.
- **A forma de organizar as atividades** no tempo também deve procurar um equilíbrio na repetição, necessária para que a criança conquiste aprendizagens que requeiram familiaridade e regularidade, como é o caso das atividades permanentes com frequência diária ou semanal. Embora repetitivas, essa frequência e regularidade são importantes porque, progressivamente, com base na observação dos avanços, novos desafios são propostos a cada repetição.

Em todos esses exemplos, o adulto precisa adotar uma postura flexível e reflexiva, além de uma observação atenta que mantenha o foco na aprendizagem e na experiência da criança em vez de se manter rigidamente apegado ao planejamento prévio.

## Espaço e materiais

O espaço, em conjunto com os materiais nele dispostos, forma um cenário. Com base nas experiências que a criança vai desenvolver a cada momento da rotina escolar, ela construirá conhecimento.

Cada cenário abre possibilidades de interação com o ambiente e comunica uma intenção às crianças e ações que poderão ser desenvolvidas por elas, dependendo do sentido que cada uma atribuir a ele.

O tapete disposto no centro da roda e a presença de um livro, por exemplo, comunicam a intenção de realizar uma roda de leitura de histórias, sugerindo e auxiliando na organização do grupo sentado em roda, ao delimitar o espaço e remeter a experiências vividas. Uma cabana com tules coloridos ou adereços para fantasias, espelhos etc. comunica o convite para brincar de faz de conta.

Uma mesa com diferentes materiais para riscar e uma diversidade de papéis dispostos sobre ela ou nas paredes comunicam a possibilidade de desenhar. Todos esses convites podem ser dispostos no mesmo ambiente da sala, por exemplo, permitindo que as crianças explorem os diferentes cantos e façam suas escolhas.

Ao observar a interação das crianças com o espaço e os materiais, a professora, ou o professor, pesquisa quais entre os elementos dispostos – e de que forma – podem estar contribuindo ou não com os objetivos de aprendizagem para, então, fortalecer, repe-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

tir ou modificar a organização dos espaços e materiais em momentos seguintes.

É importante ter o foco na criança ao organizar os espaços e os materiais de modo a garantir, no cotidiano, que eles promovam ricas experiências e sejam abertos aos interesses e necessidades dela. Eles precisam ser preparados para e com a criança, de modo a compor cenários diversificados, bonitos, seguros, flexíveis, organizados e estimulantes, que permitam uma gama de aprendizagens desejáveis. Assim, as crianças poderão ser desafiadas a descobrir coisas, criando e recriando brincadeiras, atribuindo diferentes significados aos objetos, sendo estimuladas em seus sentidos e curiosidades, possibilitando a ação motora, diferentes interações e o compartilhamento de saberes e experiências.

A organização em cantos com atividades diversificadas apropriadas a cada faixa etária é privilegiada para proporcionar uma interação em grupos pequenos e o engajamento autônomo das crianças. Isso permite também à professora, ou ao professor, uma observação apurada das escolhas e dos modos de participação, bem como uma intervenção focada em pequenos grupos que necessitam de sua presença próxima.

Alguns aspectos, como os descritos a seguir, são fundamentais na organização dos espaços e na seleção de materiais em instituições de Educação Infantil.

**SEGURANÇA** Primordialmente, todos os ambientes de Educação devem ser seguros e salubres, minimizando os riscos de acidentes e de contaminação e transmissão de doenças.

**SUSTENTABILIDADE** Também é interessante que ofereçam oportunidades para as aprendizagens relacionadas à sustentabilidade e cuidado com o ambiente, o que será favorecido se recursos sustentáveis estiverem presentes, como reutilização de água da chuva, horta, composteira, reciclagem de materiais e coleta seletiva. As áreas externas são privilegiadas para as experiências de cuidado com a natureza e exploração de elementos naturais.

**CONFORTO E ERGONOMIA** Os espaços precisam ser cômodos, tanto para as crianças quanto para os adultos, com mobiliário ergonômico e adequado ao tamanho de cada um.

**FUNCIONALIDADE** A funcionalidade favorece a atuação da professora, ou do professor, de maneira que seu foco seja primordialmente a criança. Se os materiais estiverem organizados de modo prático, fica mais fácil acessá-los e reorganizar o ambiente para atender às necessidades com agilidade.

**FLEXIBILIDADE** Precisa ser possível mudar as coisas de um lugar para outro e alterar os cenários conforme o propósito pedagógico. Alguns materiais como cordas e tecidos permitem criar e dividir ambientes de modo prático e interessante.



Cuidados com o ambiente e as áreas externas da escola são fundamentais (*Foto:* Gillian Medeiros/ Souto Soares)





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**ACESSIBILIDADE** Os materiais utilizados pelas crianças, como brinquedos, livros e insumos para artes plásticas, também precisam estar acessíveis e disponíveis em quantidade suficiente para que se tenha possibilidade de escolha e autonomia em cada faixa etária para utilização e participação na organização dos mesmos.

**PLURALIDADE** Acima de tudo, o espaço e os materiais devem estimular os diferentes sentidos e competências. Certamente, provocarão o movimento, recurso fundamental de aprendizagem para a criança pequena, contendo desafios estáveis e flexíveis. Ou seja, ela precisa percorrer repetidas vezes os mesmos obstáculos para avançar e diversificar formas de percorrê-lo, além de encontrar a cada dia novos desafios.

**DIVERSIDADE ESTÉTICA E TÁTIL** As crianças aprendem com o corpo, pelo movimento e também com todos os sentidos. Por isso, um cenário com diferentes cores, texturas, formas, aromas e sabores é desejável. Tais sensações e as diferentes explorações das crianças podem ser despertadas tanto por materiais manufaturados (o que inclui diferentes tipos de sucata, materiais não estruturados e de largo alcance, que possibilitam ação criativa e atribuição de sentidos diversos pela criança, e materiais industrializados ou artesanais, que sugerem ações e significados determinados socialmente) como por materiais naturais, que apresentam uma variedade ainda maior de atributos sensoriais.

**IDENTIDADE CULTURAL** O espaço e, sobretudo, os materiais são portadores de cultura. Por isso, aqueles selecionados para as atividades devem representar uma gama considerável de diversidade cultural, principalmente relacionada às comunidades presentes no município e atendidas pela instituição. A diversidade de cenários também está relacionada aos diferentes campos de experiência, favorecendo a exploração de histórias, brinquedos e jogos, materiais naturais e que possibilitem experiências empíricas, instrumentos de observação, fantasias, roupas e acessórios para a representação de papéis no jogo simbólico etc. Um cenário carregado de referências culturais favorece a imersão da criança em um papel social: de cientista, de artista, de matemático etc. Eles podem ser temporários, montados para esse fim, ou ocupar espaços específicos da escola, como o ateliê, o espaço de culinária, a horta, o espaço de leitura e de música.

**IDENTIDADE DO GRUPO** Não se pode deixar de levar em conta que o espaço deve ser belo e guardar as marcas das crianças que convivem nele, uma vez que é elemento atuante no sentimento de pertencimento, na construção da identidade e no estabelecimento de um senso estético por elas. As marcas das crianças e a documentação dos processos de aprendizagem vividos, se expostos de modo atrativo nos espaços da escola, também tornam visíveis a elas e suas famílias as vivências, descobertas e aprendizagens cotidianas, contribuindo para a clareza do projeto pedagógico da instituição.

Não apenas o espaço intramuros da escola pode ser explorado para ampliar as experiências das crianças como também o entorno e os recursos presentes no município, tais como museu, balneário, praça, coreto, prefeitura, cemitério, quadras, lavoura de frutas e hortaliças.

## As transições

No decorrer do percurso escolar, desde o ingresso na escola, há diversas mudanças ou transições que precisam ser cuidadas e planejadas para que sejam vivenciadas com tranquilidade e segurança. Para isso, é preciso garantir que tais mudanças sejam marcadas por continuidade e acolhimento, e não como rupturas às quais a criança precisa se ajustar e se acostumar a qualquer custo. A escola pode planejar formas de proporcionar continuidade dos processos de aprendizagem, apoiar a construção de vínculos com colegas e novas professoras, ou professores, bem como auxiliar na elaboração das perdas e separações advindas dessas mudanças.

A integração entre a família e a escola, a comunicação entre os diferentes profissionais envolvidos em cada passagem, subsidiados por registros e recursos de comunicação, são fatores que favorecem a continuidade nessas transições, possibilitando que todos os envolvidos, adultos e crianças, antecipem as mudanças, se preparem para elas, tenham tempo de se familiarizar com a situação e possam, assim, significá-las de modo positivo, e não ameaçador.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A primeira grande transição ocorre na passagem do contexto familiar para a escola, nos anos iniciais, seja ela a creche ou a escola de Educação Infantil. As passagens de nível, sobretudo quando há mudança de prédio, e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são marcos de transição importantes. Mas não são as únicas. A criança viverá diversas mudanças em seu percurso escolar: retorno de férias, mudanças de grupo ou de professora, ou professor, de período ou sala, retorno de um período de afastamento etc. Diariamente, ela revive a transição da casa para a escola, e essa passagem pode ser vivida com maior ou menor dificuldade por cada uma dependendo de múltiplos fatores. Por isso, também o primeiro momento da rotina diária deve ser planejado de modo a permitir o acolhimento das crianças e famílias. Em todas essas situações, a escola precisa se mobilizar para planejar a melhor forma de receber e acolher as crianças e suas famílias, compreendendo as emoções e significados em jogo para cada uma.

O acolhimento dos pais é fundamental para que esse processo aconteça de modo positivo e a família atue como parceira da escola, sentindo-se confiante e transmitindo isso aos filhos.

## Continuidade entre a casa e a creche

Os momentos do dia vividos por uma criança em casa se alteram consideravelmente ao ingressar numa instituição educativa, exigindo que as educadoras e os educadores reflitam sobre as ações de continuidade e os novos rituais que serão apresentados a ela. O quadro abaixo mostra algumas maneiras de viver momentos do dia em casa e na creche.

Os bebês sentem mais profundamente as mudanças na vivência do tempo e dos hábitos de cada lugar. Por isso, é preciso ter especial atenção ao planejamento dos primeiros meses, tendo em vista a atenção às continuidades. As demais crianças que já frequentaram a creche, embora mais familiarizadas com o ambiente educativo, exigem atenção às importantes mudanças que marcam a passagem de uma instituição para outra e sinalizam quanto estão crescendo, se desenvolvendo e, portanto, mudando.

Algumas ações são necessárias para garantir a

## Quadro 1 – Rotina casa-creche

| | Casa | Creche |
|---|---|---|
| **Alimentação** | Oferta de alimentos do hábito alimentar da família e, muitas vezes, facilitação do processo de triturar, raspar, morder, descascar e cortar os alimentos. | Trabalho da questão da autonomia ao se alimentar, preocupando-se com a exploração pelas crianças, com o manuseio dos talheres ou mesmo o uso livre das mãos para conhecer os alimentos e regular-se conforme o que deseja comer, assegurando a ampliação da cultura alimentar. |
| **Banho** | Momento rotineiro de higienização da criança e de contato com a mãe ou demais cuidadores da esfera familiar. | Banho com intenção educativa, salientando a importância dos cuidados com o corpo, do desenvolvimento da oralidade durante esses momentos, do conhecimento das partes do corpo, do sentimento de segurança e de afeto. Desenvolvimento da autonomia. |
| **Rotina de atividades** | Horários de café da manhã, almoço, jantar, sono, banho e outras atividades de acordo com o costume das famílias. | Horários planejados intencionalmente com flexibilidade para os tempos e as escolhas das crianças.<br>Interação com grupo social ampliado como a equipe escolar, os colegas de classe, a família dos colegas, os visitantes diversos, nos diferentes momentos e espaços, estabelecendo regras de convívio. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

continuidade dos cuidados que as crianças recebem ao ingressar na escola:

- **Entrevista inicial com cada família** para colher informações sobre a criança: histórico, rotina, hábitos alimentares e de cuidados, interesses e singularidades. Também é o momento de conhecer a expectativa da família, combinar sua participação no período de acolhimento e responder às dúvidas que a família tenha.
- **Reunião formativa com as famílias** para apresentar o projeto pedagógico, a equipe da creche, as regras que regem o cotidiano da unidade e a relação com as famílias.
- **Presença de um dos pais** ou pessoa de referência da criança na creche para acompanhar a rotina até que ela esteja vinculada à professora, ou ao professor, e familiarizada com o espaço e a rotina. Para a família, também é uma oportunidade para conhecer os profissionais de perto e a rotina que o filho viverá na creche, o que lhe dará maior segurança para despedir-se.
- **Possibilidade de a criança levar para a creche/escola um objeto de apego**, vindo de casa, o que funciona como referência doméstica, oferecendo apoio nesse momento de separação dos pais e enfrentamento de uma situação nova.
- **Formação inicial da equipe** do ambiente escolar para acolhimento e entendimento das fases de transição.
- **Análise e discussões**, com base nos dados fornecidos nas entrevistas e reunião inicial, durante a jornada pedagógica e nos planejamentos iniciais do ano letivo, para que a escola conheça melhor a realidade das famílias e das crianças.
- **Rotina diária planejada** com base no que foi levantado acerca das famílias e das crianças de modo a permitir o acolhimento delas e das respectivas famílias.

## Continuidade entre a creche e a escola de Educação Infantil

A passagem da creche para a escola de Educação Infantil se dará sem grandes rupturas se ambos os níveis estiverem em uma mesma unidade e integrarem um único projeto pedagógico. Haverá mudanças próprias das passagens de ano, com alterações da rotina, eventuais trocas de professora, ou professor, com quem, a cada ano, as crianças precisarão se familiarizar, contando com estratégias apropriadas para esse processo. Nas situações em que os dois níveis estão em prédios separados, com diferentes equipes gestoras e, portanto, projetos pedagógicos distintos, há para as crianças a necessidade de vivenciar rituais que marquem o fechamento de um ciclo e a despedida de uma unidade e a chegada a uma nova, com a qual precisarão se vincular aos adultos, se familiarizar com uma rotina diferente e com espaços desconhecidos. A nova equipe também precisará se preparar e criar estratégias para conhecer o grupo e recebê-lo de modo a marcar a passagem, facilitando a transição. Para as crianças que ingressam pela primeira vez na escola, sem terem frequentado uma creche, são necessárias ações semelhantes às descritas anteriormente para a entrada na creche.

Algumas ações podem favorecer a continuidade dos cuidados que as crianças recebem na passagem da creche para a escola de Educação Infantil:

- **Reunião formativa com as famílias** para tratar do período de transição informando os objetivos da nova fase, apresentando a equipe da unidade e abordando o que se manterá e o que será diferente: na rotina, na configuração dos grupos, nas regras gerais da instituição. Este pode ser também um espaço de escuta das expectativas e dos anseios da família para a próxima etapa da Educação Infantil.
- **Reunião entre as equipes da creche** e da escola para que cada professora, ou professor, passe informações relevantes sobre as crianças e famílias atendidas. Essa comunicação pode ser apoiada em uma documentação (portfólios e relatórios) sobre o trabalho realizado no ano anterior, as aprendizagens e a autonomia conquistadas por cada uma e as dinâmicas nas interações entre elas.
- **Marcação da finalização dessa etapa** com rituais significativos para a criança, como preparar um registro e uma carta coletiva para deixar na creche.
- **Planejamento cuidadoso,** pela equipe da escola de Educação Infantil, das atividades do período inicial do ano, considerando as informações que obtiveram da equipe da creche sobre as crianças – como as brincadeiras e os jogos preferidos e as histórias conhecidas – e também escutando-as e observando-as para conhecer as expectativas e os receios, acolhendo-as com empatia e instigando-as para as aprendizagens que estão por conquistar.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Por ser uma mudança entre diferentes etapas da Educação Básica, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem na BNCC um item dedicado especialmente a orientar esse momento:

> *A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BNCC).*

A criança que ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental encontra pela frente um dos mais importantes desafios da trajetória: alfabetizar-se. Muitas famílias, ávidas por garantir que os filhos não se somem às estatísticas de fracasso escolar, alimentam expectativas de resultado pouco realistas e, muitas vezes, assustadoras para as crianças, que necessitam, pelo contrário, de um ambiente emocional favorável às suas investidas iniciais no campo da escrita.

A escola precisa estar atenta a essa demanda e, em diálogos constantes com as famílias, assegurar que as crianças não sejam expostas a atividades complementares, repetitivas e quase sempre sem sentido para elas, a título de reforço ou compensação. Para que possam se alfabetizar, elas precisam ser encorajadas a pensar por conta própria e a compreender que seus "erros" são aceitos como pequenos progressos rumo à compreensão dos usos e funções da linguagem e do sistema de escrita alfabético.

Na passagem da Educação Infantil para o 1º ano, pode haver mudanças significativas na programação pedagógica, nos ambientes, no tamanho da turma e na escola como um todo. Além disso, as crianças que até então eram as maiores da Educação Infantil chegam ao Ensino Fundamental como as menores da escola. Essa mudança de posição pode ser, ao mesmo tempo, atraente e ameaçadora para elas. Por isso, é importante também cuidar das interações e da formação de um novo grupo. Nessa passagem, é preciso não apenas garantir um acolhimento afetivo e um equilíbrio entre as novidades e as permanências como também incluí-las nesse processo, compartilhando com elas o momento vivido, bem como escutando suas opiniões, impressões e anseios. De modo geral, as estratégias abaixo apontadas para a passagem entre creche e escola de Educação Infantil valem, com alguns ajustes, considerando-se a faixa etária, para a transição da Educação Infantil para o Fundamental.

- **Troca de informações entre as equipes durante a jornada pedagógica**, apoiada em documentação, considerando os objetivos de aprendizagem apontados para a 1ª etapa da Educação Básica e permitindo um planejamento cuidadoso do período de acolhimento. Uma síntese dessas aprendizagens por campo de experiência *(leia o capítulo Avaliação, na página 112)* pode ser compreendida como um balizador para o trabalho da Educação Infantil, bem como pode subsidiar a elaboração de um documento de passagem (relatórios, portfólios entregues à equipe do EF1) para nortear as primeiras ações com as crianças que estão chegando. Essa síntese não é pré-requisito ou condição para o acesso ao Ensino Fundamental, mas pode apoiar as professoras ou os professores em seu planejamento para propor desafios adequados ao que já foi conquistado na etapa anterior.
- **Acolhimento das famílias em reuniões formativas,** incluindo-as no processo de passagem.
- **Antecipação do ano seguinte**, antes da finalização da Educação Infantil, é uma medida que dá segurança às crianças nesta fase e as prepara para a etapa seguinte. Pode ser feita com conversas sobre as mudanças e permanências e algumas visitas ao espaço do Ensino Fundamental, conduzidas pelas professoras ou pelos professores da nova unidade ou pelas alunas e alunos do 1º ano, que falarão sobre o que costumam fazer.
- **Rituais de despedida da Educação Infantil e de passagem para o Fundamental** com as crianças, que incluam escutá-las em rodas de conversa sobre suas expectativas, temores e anseios e considerá-los nas tomadas de decisão; incluir nas atividades de acolhimento as alunas e os alunos das séries iniciais do Fundamental e as professoras e os professores, de forma que as que estão chegando possam conhecer os espaços, seus usos, a rotina e a equipe do 1º ano e participar conjuntamente de atividades.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



O ponto de vista e as experiências concretas das crianças como base para os campos de experiência *(Foto: Bruno Viana/Canarana)*

# 4 Campos de experiência: objetivos de aprendizagem e práticas pedagógicas

Por campos de experiência entende-se o arranjo curricular que considera o ponto de vista e as experiências de vida concretas das crianças. Essas vivências se entrelaçam com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural a que elas têm direito e que está presente nas manifestações sociais e culturais do entorno, bem como em contextos mediados intencionalmente por professoras, ou professores, na creche ou na escola. É uma ideia abrangente, que propõe uma nova visão da organização curricular da Educação Infantil. Não é uma metodologia ou um tipo especial de organização de espaço e de materiais para a exploração das crianças ou de centros de interesse. Embora tais práticas pedagógicas possam ter espaço num trabalho organizado por campos de experiência, o conceito não se restringe a isso.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Conhecimentos também resultam da interação com adultos, com o meio e com os objetos culturais *(Foto: Marcos Vilarim/Mucugê)*

Os campos de experiência não se confundem com as tradicionais áreas do currículo do Ensino Fundamental. Nelas, os conhecimentos já se apresentam sistematizados segundo a visão de mundo adulta, organizados e nomeados pela cultura. Nos campos, o conhecimento aparece como resultado da interação entre as crianças, delas com adultos, com o meio e com os objetos culturais a que têm acesso. Esses conhecimentos resultam da possibilidade de sistematizações infantis, anteriores à formalização do conhecimento tal como se apresenta na cultura escolar, expressando uma visão de mundo integral, própria da criança, considerando sua imaginação e sua sensibilidade.

O pressuposto fundamental dessa abordagem é a centralidade da experiência infantil nas proposições pedagógicas. A ideia de experiência é tratada, na história da pedagogia moderna e na filosofia da Educação, por diversos autores. Neste Referencial Curricular, compreende-se a ideia de experiência perpassando diversos planos: da vida prática, envolvendo os fazeres cotidianos das crianças; da história de vida, envolvendo sua memória e seu pertencimento; das investigações individuais e coletivas vividas na instituição educativa; e dos processos de significação que asseguram que tanto os fazeres cotidianos quanto a história de vida e os aprendizados das investigações resultem em um saber sobre o conjunto de experiências, alimentando a própria experiência de aprender. Para que uma criança tenha experiências, não basta manusear diretamente objetos, agir concretamente sobre materiais ou acumular qualquer tipo de vivência. É preciso produzir criativamente significados e sentidos pessoais, com base nos diversos planos de experiência. Essa possibilidade de produção de significados e sentidos torna possível a ela que algo novo lhe aconteça, que a toque e que passe a constituir seu aprendizado e sua memória sensível.

A experiência é sempre de um sujeito singular. Essa ideia impede de se formular, por exemplo, a seguinte expressão: "A escola e o planejamento da professora, ou do professor, precisam criar experiências de aprendizagem". A ideia de que uma "experiência de aprendizagem" pode ser criada pela escola desloca para ela – a escola – o que seria do âmbito do sujeito – a criança. Isso pode levar à ideia de indução, de um controle da experiência, que muitas vezes se confunde com determinadas situações de ensino demasiadamente diretivas. Ao contrário, se a experiência é do sujeito, somente a ele cabe tal criação. Na verdade, o próprio sujeito cria a sua experiência de aprender, não espontaneamente, mas sob determinadas condições sociais, culturais e históricas. O que a instituição de Educação Infantil e, mais particularmente, a professora, ou o professor, de Educação Infantil devem fazer é criar contextos pertinentes para que as crianças constituam boas experiências de aprender.

As crianças produzem significados para o mundo e sentidos pessoais nas relações com os outros, nos seus principais fazeres, reconhecidos pela BNCC como direitos fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, contextualizados em diferentes campos de experiência.

Com base na ideia de experiência, compreende-se a necessidade de que as crianças sejam imersas nas linguagens, em práticas sociais e culturais, alimentando espaços de criação, de investigação, de construção de sentidos e de significados, de aprendizagens plenas de descobertas e de afetividade. Para que de fato seja possível a elas viver uma experiência, é necessário cercar, na prática pedagógica, algumas condições: a diversidade de linguagens, meios e materiais; o tempo para a continuidade de proposições; e o enriquecimento das interações. A garantia dessas três condições permitem a elas explorar o novo e, ao mesmo tempo, recuperar determinadas vivências, fazer algo mais de uma vez, apropriando-se de práticas sociais, procedimentos, repertório cultural e linguagens.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

As proposições afinadas com a abordagem por campos de experiência se caracterizam pela flexibilidade e abertura, assegurando às crianças diferentes possibilidades de resolução dos problemas e espaço para as iniciativas, nas suas mais diversas formas de exploração do meio, dos objetos e das relações. Desse modo, a perspectiva altera o foco do currículo e da figura da professora, ou do professor, como centro, para a criança.

A ausência dos contornos rígidos das áreas de conhecimento e a centralidade da experiência das crianças não implica, entretanto, a falta de planejamento ou do papel da professora, ou do professor. Ao contrário, essa abordagem pressupõe equipes docentes bem formadas para a escuta, capazes de observar e compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e conhecedoras do contexto e do repertório cultural, elementos fundamentais nos planejamentos de propostas que expandem os campos de experiência.

Os campos de experiência dão contornos aos objetivos e à sua progressão, que, por sua vez, encarnam todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Constituindo um mosaico multifacetado, os objetivos descrevem a prática de cada um dos direitos em suas diferentes possibilidades. Assim, há aprendizados do direito do conviver, por exemplo, nas experiências que envolvem a constituição do eu, do outro e do nós; dos gestos, do corpo e do movimento; da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação e de todos os outros campos. Da mesma forma, todos os outros direitos atravessam os demais campos de experiência.

Os objetivos são complexos e demandam investimento no tempo, o que fica claro na progressão anunciada nas três etapas da Educação Infantil. As legendas auxiliam a identificação de cada objetivo e sua progressão num percurso de aprendizagem que abarca toda a infância, evitando a fragmentação e, ao contrário, sustentando o critério da continuidade que é uma das principais condições das experiências. O exemplo a seguir mostra como uma das possibilidades do direito de aprender a conviver pode ser vivido no campo *O eu, o outro* e *o nós*.

| Bebês (até 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|---|---|---|
| **(EI01EO01)** **Conviver** com crianças e adultos experimentando os resultados de suas ações sobre eles. | **(EI02EO01)** **Conviver** cotidianamente com adultos seguindo regras baseadas na solidariedade, empatia e cuidado em relação às crianças e demais pessoas de seu entorno. | **(EI03EO01)** **Conviver** cotidianamente no coletivo diverso exercendo empatia em relação aos seus pares e demais pessoas de seu entorno, reconhecendo os diferentes sentimentos e necessidades. |

A legenda identifica o objetivo e o momento do percurso.

| EI | 01 | EO | 01 |
|---|---|---|---|
| Educação Infantil | Etapa 01: bebês | Abreviação do campo *O eu, o outro e o nós.* | Objetivo 01 desse campo. |

Esse mesmo objetivo reaparece no percurso de aprendizagem das crianças, nas duas outras etapas, indicando um avanço na aprendizagem e no desenvolvimento.

| | |
|---|---|
| **(EI02EO01)** | O mesmo objetivo 01 desse campo na etapa 02, crianças bem pequenas. |
| **(EI03EO01)** | E, aqui, na etapa 03 que é a etapa final, criança pequena. |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Dessa forma se vê como o mesmo objetivo vai se desdobrando e se tornando cada vez mais complexo à medida que as crianças crescem, aprendem e se desenvolvem.

Acompanhar, observar e documentar a progressão desses objetivos nos cinco campos de experiência é um importante desafio de toda professora e de todo professor de Educação Infantil.



Relacionamento com os colegas faz parte da construção de si mesmo *(Foto: Elian Amador do Nascimento/ Morro do Chapéu)*

## O eu, o outro e o nós

Desde que o indivíduo nasce, ele está sempre em construção. O sujeito nunca está inteiramente pronto. Muito pequenas, as crianças estão envolvidas em complexos processos de construção de si mesmas. Esses processos se fazem sempre na interação com outros sujeitos que lhe emprestam voz, interpretam seus gestos, balbucios, choro e, dessa forma, vão pouco a pouco fazendo-a parte de um mundo e de uma cultura.

Para construir a consciência dos limites de seu corpo, da própria imagem, de seu nome, de seus gostos e necessidades, de suas preferências etc., é preciso que as crianças ampliem seus campos de experiência de relacionamento consigo mesmas e com os outros na creche, na escola e também em casa. O campo *O eu, o outro e o nós* pode ser entendido como o conjunto de experiências que, numa dada cultura, imerge em contextos que favorecem a compreensão de quem elas são; de como se relacionam com os amigos e os rivais; de como se vêm meninos, meninas, negras, brancas etc. No cotidiano, esses processos ganham impulso.

Nas ações diárias de cuidados, como na troca de fraldas, o bebê se relaciona com o adulto em quem passa a confiar. No toque da professora, ou do professor, o bebê vai compreendendo os limites do próprio corpo, tomando consciência de que seus gestos e movimentos podem ser impulsionados por ele mesmo e que eles comunicam algo e fazem pontes com os adultos que os atendem: estender os braços para cima, por exemplo, pode ser um pedido de colo; um aceno de mãos pode ser um pedido de aproximação ou de afastamento. Com a conquista desses movimentos repletos de significados, os bebês ganham autonomia para expressar vontades e necessidades, uma importante etapa de conhecimento de si mesmos.

Nos momentos de alimentação, almoço ou lanche, as crianças podem aprender a diversidade de paladares e, com isso, distinguir preferências e gostos. Podem, ainda, conversar com amigos e desenvolver laços de amizade. Nesses momentos, há também um aspecto social, além da construção individual: aprender a se alimentar envolve, ainda, aprender como é alimentar-se na cultura, quais são as formas sociais de almoçar e de lanchar. Vivendo intensamente esses momentos no cotidiano, as crianças vão construindo aspectos da própria singularidade e, ao mesmo tempo, da identidade social, como quem sabe se alimentar em ambientes sociais que, possivelmente, tenham práticas e hábitos distintos dos que já conhece e domina com base na experiência domiciliar.

Na brincadeira cotidiana, as crianças passam a construir padrões de relacionamento com amigos, pares de mesma idade e com outras de idades diferentes. Podem construir papéis sociais e psicológicos distintos, sempre nas relações com as demais, experimentando, por exemplo, ser protagonista entre elas, ser colaborativa, liderar brincadeiras ou compor com pares, e tantas outras posições que se constituem sempre nas relações no coletivo, que se pode denominar "nós".

Nas conversas diárias, as crianças aprendem a se expressar e a ouvir os outros, explorando a oportunidade de se constituir como um sujeito que sente, pensa e que tem voz e, ao mesmo tempo, como alguém que se constitui na escuta dos outros. No passar dos dias e ao longo de todo o ano, a experiência de cada uma vai constituindo sua história, ampliando, assim, os elos dos relacionamentos e fortalecendo a vida em grupo.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

O papel da professora, ou do professor, é fundamental, pois é no modelo dos adultos e, sobretudo, no olhar que reservam às crianças que elas poderão encontrar os sinais de confiança, respeito, solidariedade e todos os outros valores e comportamentos sociais que passarão a ser também delas, num primeiro momento por imitação e, depois, como gestos apropriados que poderão identificá-las como pertencentes a um grupo.

Da mesma forma, o coletivo é igualmente importante como espaço de elaboração do ser social. É no relacionamento entre pares que elas compreendem os códigos que valem para a vida social, tão diferentes dos que organizam a vida doméstica. É também no coletivo que constroem o sentimento de pertencimento a um grupo que compartilha interesses, projetos, repertórios e vivências cotidianas. Trabalhar o coletivo favorecendo a construção de grupos é uma importante orientação para apoiar as construções identitárias de cada criança.

O trabalho com esse campo de experiência envolve, sobretudo, cuidar da qualidade do cotidiano, mas não só. Como os ambientes nos quais o cotidiano se estabelece não são naturais, e sim socialmente construídos, é importante observar quanto todas as crianças podem encontrar espaços para se identificar, para desenvolver uma autoimagem positiva de si mesmas. E, quando isso não ocorre, é o momento de fomentar projetos que modifiquem a atmosfera coletiva e que promovam condições para que todas possam encontrar um lugar nas relações humanas. Investigações sobre histórias de vida, histórias do nome próprio, autorretrato, genealogia das famílias, álbum de famílias, painéis de fotografias e linha do tempo de grupos são exemplos de propostas que funcionam como intervenções pedagógicas propícias para favorecer a construção das noções de eu, do outro e do nós, como coletivo.

## O eu, o outro e o nós

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01EO01)**<br>**Conviver** com crianças e adultos experimentando os resultados de suas ações sobre eles. | **(EI02EO01)**<br>**Conviver** cotidianamente com adultos seguindo regras baseadas na solidariedade, empatia e cuidado em relação às crianças e demais pessoas de seu entorno. | **(EI03EO01)**<br>**Conviver** cotidianamente no coletivo diverso exercendo empatia em relação aos seus pares e demais pessoas de seu entorno, reconhecendo os diferentes sentimentos e necessidades. |
| **(EI01EO02)**<br>**Conviver** com adultos que respeitem e valorizem sua origem, cultura e etnia. | **(EI02EO02)**<br>**Conviver** com crianças e adultos observando e respeitando as diferentes culturas e etnias. | **(EI03EO02)**<br>**Conviver** com crianças e adultos observando, reconhecendo e valorizando diferentes culturas e etnias. |
| **(EI01EO03)**<br>**Brincar** com bebês e crianças de diferentes idades regulando-se por relações de empatia e de colaboração. | **(EI02EO03)**<br>**Brincar** com crianças de diferentes idades observando, respeitando suas diferenças e regulando-se por relações de empatia e colaboração. | **(EI03EO03)**<br>**Brincar** com crianças de diferentes idades observando, respeitando suas diferenças, regulando-se por relações de empatia e colaboração, participando da organização do grupo e demonstrando atitude de cuidado com o grupo de bebês e crianças menores. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Campos de experiência: objetivos de aprendizagem e práticas pedagógicas

## → O eu, o outro e o nós

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01EO04)**<br>**Participar** de práticas cotidianas de cuidado do corpo, do conforto, da beleza e da qualidade de vida. | **(EI02EO04)**<br>**Participar** de práticas cotidianas de autocuidado, higiene e beleza do corpo, em ambientes promotores de conforto e qualidade de vida. | **(EI03EO04)**<br>**Participar** autonomamente de práticas cotidianas de auto-cuidado, higiene e beleza do corpo, reconhecendo os cuidados para si próprio e para os outros, promovendo a manutenção de ambientes confortáveis e da qualidade de vida para todos. |
| **(EI01EO05)**<br>**Explorar** as possibilidades e limites do próprio corpo nas atividades cotidianas desafiadoras e nas interações das quais participa. | **(EI02EO05)**<br>**Explorar** situações cotidianas desafiadoras nas quais conquiste progressivamente a autoconfiança e a autoimagem positiva de si mesma. | **(EI03EO05)**<br>**Explorar** suas capacidades e potências, de forma autônoma, com confiança e persistência, reconhecendo limites, conquistas e seu papel como integrante valioso para o grupo ao qual pertence. |
| **(EI01EO06)**<br>**Explorar** espaços, materiais, objetos, brinquedos e interações com crianças da mesma faixa etária, de idades diferentes e adultos no cotidiano da creche. | **(EI02EO06)**<br>**Explorar** espaços, materiais, objetos, brinquedos compartilhando-os com crianças da mesma faixa etária, de idades diferentes e adultos no cotidiano da creche. | **(EI03EO06)**<br>**Explorar** relações interpessoais observando, participando e cooperando nas diferentes situações cotidianas, levando em consideração o ponto de vista e os sentimentos de seus colegas. |
| **(EI01EO07)**<br>**Expressar** suas necessidades, desejos e emoções utilizando gestos, balbucios e palavras para mediar as interações com os outros, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. | **(EI02EO07)**<br>**Expressar** suas necessidades, desejos e emoções utilizando gestos e recursos de expressão oral para mediar as interações com os outros, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. | **(EI03EO07)**<br>**Expressar** necessidades por meio do diálogo buscando compreender seus parceiros de jornada e adultos, orientando-se pelas regras socialmente estabelecidas e pelas reações e devolutivas das crianças e dos adultos. |
| **(EI01EO08)**<br>**Explorar** o próprio corpo, explorar os sentidos e expressar sensações nos diferentes momentos como alimentação, higiene, brincadeiras, descanso e demais atividades cotidianas. | **(EI02EO08)**<br>**Explorar** o próprio corpo, explorar os sentidos e expressar sensações nos diferentes momentos do cotidiano observando as formas singulares de expressão das crianças e dos adultos do entorno. | **(EI03EO08)**<br>**Explorar** o próprio corpo em relação aos corpos dos demais colegas de turma respeitando as características singulares de cada um e seus modos de ser e conviver. |
| **(EI01EO09)**<br>**Participar** do cotidiano com crianças da mesma faixa etária, de idades diferentes e adultos adaptando-se aos costumes e práticas sociais de sua cultura. | **(EI02EO09)**<br>**Participar** de brincadeiras, eventos, rituais, festas tradicionais e populares observando e imitando os comportamentos segundo as regras de participação em cada situação. | **(EI03EO09)**<br>**Participar** de brincadeiras, eventos, festas tradicionais e populares conhecendo e respeitando as regras de participação em cada situação. |

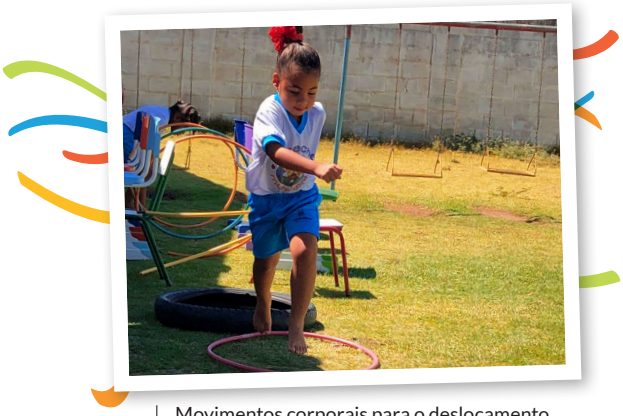




Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

→ **O eu, o outro e o nós**

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| Bebês (até 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| (EI01EO10)<br>**Conhecer-se** nas interações de bebês e na relação com o adulto explorando os limites de suas ações sobre o outro. | (EI02EO10)<br>**Conhecer-se** nas interações de crianças e na relação com o adulto reconhecendo seus próprios limites e interagindo com os limites sociais sinalizados pelo adulto. | (EI03EO10)<br>**Conhecer-se** nas interações de crianças e na relação com o adulto reconhecendo seus próprios limites e interagindo com os limites sociais sinalizados pelo adulto, explorando o respeito mútuo na resolução de conflitos gerados no próprio cotidiano. |



Movimentos corporais para o deslocamento e também para a expressividade de cada sujeito *(Foto: Semec/Xique-Xique)*

# Corpo, gestos e movimentos

O corpo, embora seja um organismo vivo, em certa medida regrado por todas as especificidades da fisiologia humana, ainda assim, é também social. A experiência corporal tem início muito cedo, nos primeiros movimentos ainda involuntários do bebê. Com a exploração do próprio corpo e do entorno que o cerca, bem como dos materiais que lhe são oferecidos, o bebê vai desenvolvendo o tato, o paladar, a audição, o olfato e a visão. Ao mesmo tempo, vai construindo a consciência de seu contorno, da possibilidade de coordenar os próprios movimentos e, por meio deles, alterar seu ambiente e se relacionar com os adultos que o acercam. Vê-se, desse modo, que os movimentos podem se constituir em gestos e ambos possuem a funcionalidade física do deslocamento, da prensa etc. e, ao mesmo tempo, a expressividade singular de cada sujeito.

Esse desenvolvimento se dá em um ambiente cultural que pode ter, em maior ou menor grau, a possibilidade de movimento e de escuta responsiva do corpo adulto que oferece colo para acalentar, braços para apoiar os primeiros passos, mãos que orientam a caminhada. A disponibilidade corporal da professora, ou do professor, e, ainda, a presença corporal de outros bebês com os quais possa interagir são condições fundamentais para o desenvolvimento corporal, para a expansão dos movimentos e dos gestos expressivos das crianças.

Além da expressão singular, há também uma dimensão coletiva do corpo que se observa nas práticas cotidianas que permitem às crianças se verem parte de um grupo na medida em que partilham os mesmos códigos corporais. Por exemplo, em um berçário que favorece as interações bebê-bebê, logo vemos a imitação dos movimentos entre eles: o aceno de um, em pouco tempo, é apropriado e passa a ser também o aceno do outro; assim como o gesto de apontar, os olhares e os sorrisos. Quando maiores, as crianças bem pequenas acomodam seus corpos de pernas cruzadas, em roda, num movimento que procura uma posição





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

confortável para conversar. Os gestos dos bebês, bem como as posições para conversar das crianças maiores, são exemplos de movimentos constituídos no espaço coletivo das trocas entre sujeitos. Acenar a mão para pedir a vez de falar, de olhar para quem está falando são exemplos de códigos corporais aprendidos nas práticas que cercam o cotidiano em uma dada realidade. Em outras realidades mais restritivas, os corpos, infelizmente, são disciplinados e contidos em carteiras e cadeiras, em filas, com pouco espaço para a circulação. Ou, ainda, são treinados em coreografias prontas para apresentações de final de ano em eventos escolares. Diferentemente dessas realidades, o que se espera na Educação Infantil é que as crianças tenham oportunidades de viver a expressão corporal na sua singularidade, como experiência constitutiva de subjetividades.

O corpo carrega as emoções das crianças e integra, em suas manifestações, a sensibilidade, a expressão e a inteligência. Por esse motivo, muitas vezes elas se levantam e se agitam quando querem falar algo muito importante. Por isso, pulam, gesticulam e gritam quando, num estudo contextualizado em algum projeto, descobrem uma novidade. O silêncio imposto, os longos períodos sentados em espaços restritivos do movimento, bem como a demanda por quietude, muito comuns na escola a pretexto do esforço de concentração, na verdade, são imposições que cerceiam a expressividade e dificultam o próprio pensamento. Estar quieto e calado não implica, de modo algum, no caso das crianças pequenas, uma predisposição para ouvir com atenção. Todas as motivações que as propostas educativas desencadeiam geram reações corporais nelas, que devem ser lidas como manifestações expressivas, já que a criança pensa também pelo movimento. Isso, portanto, não se confunde com indisciplina e mau comportamento. Há que se saber ler as reações e dar a elas o tempo e o espaço de se manifestarem e, desse modo, pensar e agir corporalmente.

Um ambiente favorável à ampliação das experiências do corpo, dos movimentos e dos gestos deve ser seguro, desafiador, aberto às interações. Deve, também, trazer muitas referências de práticas corporais próprias de cada cultura. Essa composição pode ser pensada com base no aproveitamento das situações cotidianas nos diferentes espaços, não apenas naqueles usualmente explorados pelas atividades físicas, como o parque. A movimentação das crianças não deve ser confundida com agitação. No trabalho corporal é preciso criar contextos para elas explorarem diferentes posturas, equilíbrio, tonicidade e expressividade, o que vai muito além da corrida e dos movimentos mais empregados nos jogos e brincadeiras. Há um importante trabalho corporal a ser feito nos momentos de conversar e de ouvir histórias, por exemplo, que exige da criança autocontrole na mesma posição durante um tempo que, para algumas delas, pode ser bastante longo.

## Corpo, gestos e movimentos

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01CG01)** **Conviver** com adultos capazes de reconhecer os limites e potenciais corporais dos bebês e de incluir a todos, cada um com a sua singularidade, nas diferentes situações cotidianas. | **(EI02CG01)** **Conviver** com adultos e crianças na sua diversidade de gênero, etnia, origem cultural, condição afetiva e cognitiva observando as características de seus corpos e seus modos de se portar socialmente. | **(EI03CG01)** **Conviver** com adultos e crianças na sua diversidade de gênero, etnia, origem cultural, condição afetiva e cognitiva reconhecendo seus corpos e seus modos de se portar socialmente, relacionando-se autonomamente e solidariamente com todos. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## → Corpo, gestos e movimentos

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01CG02)**<br>**Brincar** com o adulto nos momentos de cuidado e de colo, bem como com outros bebês. | **(EI02CG02)**<br>**Brincar** com crianças de mesma idade e de idades diferentes aprendendo os modos de transmissão das brincadeiras e dos jogos populares. | **(EI03CG02)**<br>**Brincar** com crianças de mesma idade e de idades diferentes ensinando e recriando as brincadeiras e jogos populares. |
| **(EI01CG03)**<br>**Participar** de brincadeiras e jogos que envolvam expressar-se e interagir com o adulto e com outros bebês. | **(EI02CG03)**<br>**Participar** de brincadeiras e jogos, com apoio de materiais e da professora, ou do professor, que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc. para ampliar o conhecimento do corpo e de seus movimentos. | **(EI03CG03)**<br>**Participar** autonomamente de brincadeiras e propor jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc. para ampliar o conhecimento do corpo e de seus movimentos. |
| **(EI01CG04)**<br>**Participar** de momentos de alimentação conforme as práticas sociais de sua cultura. | **(EI02CG04)**<br>**Participar** de momentos de alimentação apropriando-se de procedimentos próprios das práticas sociais de sua cultura e dos gostos típicos dos alimentos mais comuns em seu entorno, de acordo com as dietas de cada um. | **(EI03CG04)**<br>**Participar** de momentos de alimentação apropriando-se de procedimentos próprios das práticas sociais de sua cultura e explorando novos sabores e texturas, ampliando o repertório de alimentos que compõem sua dieta. |
| **(EI01CG05)**<br>**Explorar** as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se no cotidiano, nas brincadeiras e nas interações com adultos e bebês. | **(EI02CG05)**<br>**Explorar** as possibilidades de gestos e ritmos corporais, formas de deslocamento no espaço, tais como pular, saltar, dançar, combinando movimentos e seguindo orientações para a expressão de gestos e movimentos. | **(EI03CG05)**<br>**Explorar** as possibilidades de gestos e ritmos corporais criando novas formas de deslocamento no espaço, brincadeiras e vivências dramáticas e expressivas, propondo improvisações, coreografias e orientações para a expressão dos gestos e movimentos. |
| **(EI01CG06)**<br>**Expressar**, por meio do corpo, gestos e movimentos, sentimento de conforto no colo, no berço ou em outras posições e, da mesma forma, desconforto em relação às manifestações corporais, ansiedade, medo, afeição etc. | **(EI02CG06)**<br>**Expressar-se** corporalmente por meio de gestos e movimentos próprios de sua cultura tanto nas situações cotidianas quanto nos jogos e brincadeiras tradicionais, dança e teatro. | **(EI03CG06)**<br>**Expressar-se** corporalmente por meio de gestos e movimentos recriando o repertório gestual de sua cultura tanto nas situações cotidianas quanto nos jogos, brincadeiras tradicionais, dança, teatro, música. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## → Corpo, gestos e movimentos

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01CG07)** **Explorar** nas brincadeiras e nas vivências cotidianas os movimentos de preensão, encaixe e lançamento ampliando as possibilidades de uso autônomo de diferentes materiais e objetos. | **(EI02CG07)** **Explorar** nas brincadeiras e nas vivências cotidianas os movimentos de preensão, encaixe e lançamento expandindo o autocontrole e as possibilidades de uso autônomo de diferentes materiais e objetos e adequando a seus interesses e necessidades em contextos diversos. | **(EI03CG07)** **Explorar** nas brincadeiras e nas vivências cotidianas a coordenação de movimentos de preensão, encaixe e lançamento expandindo o autocontrole e as possibilidades de uso autônomo de diferentes materiais e objetos no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em contextos diversos. |
| **(EI01CG08)** **Explorar** as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. | **(EI02CG08)** **Explorar** as possibilidades corporais nos deslocamentos espaciais, nas interações, brincadeiras e danças em ambientes acolhedores e desafiantes. | **(EI03CG08)** **Explorar** as possibilidades corporais nas situações proporcionadas pelas brincadeiras coletivas, de pequenos grupos ou duplas ajustando seus movimentos aos de seus colegas, de acordo com o ritmo da música ou da dança. |
| **(EI01CG09)** **Conhecer-se** nas vivências cotidianas de cuidado do corpo e da promoção do seu bem-estar. | **(EI02CG09)** **Conhecer-se** nas vivências cotidianas de cuidado do próprio corpo apropriando-se de procedimentos e de práticas sociais de cuidado. | **(EI03CG09)** **Conhecer-se** nas situações cotidianas de cuidado do próprio corpo e de cuidados com os parceiros de grupo colaborando para a qualidade do ambiente coletivo e da promoção do seu bem-estar de todos. |



A experiência estética se revela no encontro das percepções e linguagens *(Foto: Carmem Cristina Queiroz Santana/Ibitiara)*

# Traços, sons, cores e formas

As linguagens artísticas têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e nas suas elaborações sobre o mundo, o meio e as relações interpessoais. A música, o desenho, a pintura, a fotografia, a escultura, a colagem e tantas linguagens ganham corpo nas experiências criativas, nas ações para representar o mundo e para inventar outros. Muito mais do que aprender o nome de artistas, de conhecer algumas obras e realizar releituras, o trabalho com esse





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

campo envolve uma experiência estética.

A experiência estética acontece no encontro das percepções e das linguagens, na possibilidade de elaboração de tudo aquilo que toca o sujeito, que afeta a criança pequena em sua sensibilidade, na expressão de suas emoções e pensamentos.

Dado que a estética está na experiência e não no objeto, ela é vivida pela criança de forma intensa e direta, afetando seus sentidos, a imaginação e o pensamento e vai muito além de saber o nome das cores, das formas geométrica, dos instrumentos musicais ou de preencher e colorir imagens prontas. Nas experiências do campo *Traços, sons, cores e formas*, as crianças têm a oportunidade de desenvolver percursos criativos nas mais diferentes linguagens, o que pode ocorrer tanto na relação com aspectos do trabalho artístico quanto na fruição da arte, nas manifestações mais simples do dia a dia: as flores que caem das árvores e espalham cores nas calçadas são, para as crianças, objeto de fruição talvez tão relevantes quanto uma reprodução das ninfeias nas telas do pintor francês Claude Monet (1840-1926). Uma criança muito pequena pode ter uma experiência estética quando vai ao museu, a uma instituição cultural, quando observa uma reprodução de uma obra de arte ou quanto altera, ela mesma, a configuração do chão em que pisa, tracejando-o de giz colorido, criando, pelos seus traços, novas espacialidades. Do mesmo modo, a escuta do gotejar de uma calha depois do alvoroço do temporal pode ter igual interesse em relação ao reconhecimento dos diferentes sons de uma orquestra percussiva.

Essa experiência pode ocorrer como resultado da mediação entre a arte e a criança, como possibilidade criativa de interpretação e de representação do mundo, mas também pode ocorrer na relação com qualquer situação sensível a que as crianças são expostas no cotidiano, em ambientes culturalmente relevantes, favoráveis a isso. Daí a importância de prover o cotidiano com materiais potencialmente interessantes e representativos da cultura, não apenas em espaços de ateliês de arte e oficinas criativas mas também no próprio cotidiano, desde a organização da sala. As imagens que ocupam as paredes, as cores dos mobiliários, a composição dos murais etc., tudo é fonte de pesquisa, de observação e de sensibilização, além de ampliação de repertório cultural. Do mesmo modo, é fundamental selecionar criteriosamente os materiais, de acordo com a riqueza plástica e seu potencial expressivo, sabendo distinguir os mais adequados para a expressão gestual dos bebês, do grafismo das crianças bem pequenas etc.

A principal característica das experiências desse campo é a diversidade: as proposições levadas às crianças da Educação Infantil devem ser suficientemente abertas às intervenções delas, à exploração da multiplicidade de recursos expressivos, ao transbordamento dos contornos das linguagens, à valorização da diversidade de soluções que elas encontram em suas experiências com sons, traços, cores e formas.

## Traços, sons, cores e formas

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01TS01)** **Conviver** com adultos capazes de fomentar um ambiente culturalmente significativo e diversificado ampliando as referências sensíveis e táteis do bebê. | **(EI02TS01)** **Conviver** com crianças e adultos em ambiente culturalmente significativo e diversificado observando a diversidade de manifestações culturais e ampliando as próprias referências. | **(EI03TS01)** **Conviver** com crianças e adultos em ambiente culturalmente significativo e diversificado observando a diversidade de manifestações culturais, artísticas e científicas e ampliando as próprias referências. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## → Traços, sons, cores e formas

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01TS02)**<br>**Brincar** com o próprio corpo em atividades com músicas ou imitar a vocalização da professora, ou do professor, ao cantar, sentindo os sons gerados pela própria exploração corporal. | **(EI02TS02)**<br>**Brincar** com o próprio corpo explorando seus sons para acompanhar diversos ritmos musicais, interagindo com professores e demais colegas. | **(EI03TS02)**<br>**Brincar** com o próprio corpo para compor coletivamente arranjos sonoros corporais acompanhando diversos ritmos musicais com instrumentos sonoros. |
| **(EI01TS03)**<br>**Participar**, no colo dos educadores, de eventos e festas na creche observando o ambiente e percebendo a música e demais manifestações do entorno. | **(EI02TS03)**<br>**Participar** de processos de criação individuais e coletivos, tais como exposições, eventos e festas públicas para a comunidade escolar, deixando suas próprias marcas. | **(EI03TS03)**<br>**Participar** de processos de criação individuais e coletivos, tais como exposições, eventos e festas públicas para a comunidade escolar, deixando suas próprias marcas e explorando autonomamente as possibilidades de escolha e preferências. |
| **(EI01TS04)**<br>**Participar**, no colo dos educadores, de visitas a exposições e eventos de instituições culturais da comunidade. | **(EI02TS04)**<br>**Participar** de visitas a exposições e eventos de instituições culturais da comunidade seguindo roteiros de fruição propostos pelos educadores e profissionais do espaço educativo das diferentes instituições. | **(EI03TS04)**<br>**Participar** de visitas a exposições e eventos de instituições culturais da comunidade recriando roteiros de fruição propostos pelos educadores e profissionais do espaço educativo das diferentes instituições. |
| **(EI01TS05)**<br>**Explorar** sons de objetos do cotidiano mediados pelo adulto. | **(EI02TS05)**<br>**Explorar** sons com materiais, objetos e instrumentos musicais para acompanhar diversos ritmos de música. | **(EI03TS05)**<br>**Explorar** composição e arranjos de sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, improvisações musicais, festas e eventos. |
| **(EI01TS06)**<br>**Expressar-se** por meio de marcas em diferentes suportes explorando materiais para riscar, pintar, espalhar e modelar. | **(EI02TS06)**<br>**Expressar-se** por meio de diferentes linguagens e em diferentes suportes, de forma continuada, apropriando-se de procedimentos para o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a fotografia, entre outras. | **(EI03TS06)**<br>**Expressar-se** por meio de diferentes linguagens e em diferentes suportes, de forma continuada, recriando técnicas e procedimentos para o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a construção de objetos tridimensionais, a fotografia, entre outras, aprofundando a sensibilidade e o conhecimento das linguagens. |
| **(EI01TS07)**<br>**Expressar-se** continuamente por meio de suas expressões gestuais ampliando a linguagem corporal. | **(EI02TS07)**<br>**Expressar-se** continuamente por meio do desenvolvimento de percursos criativos nas diferentes linguagens enfrentando desafios propostos pelos ateliês das diferentes linguagens. | **(EI03TS07)**<br>**Expressar-se** continuamente por meio do desenvolvimento de percursos criativos nas diferentes linguagens, conforme suas próprias proposições criativas. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

### → Traços, sons, cores e formas

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| Bebês (até 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| (EI01TS08) **Conhecer-se** nas sessões de exploração de materiais identificando texturas, cores, aromas e sensações prazerosas. | (EI02TS08) **Conhecer-se** nas próprias representações de mundo explorando a escolha de meios, materiais e processos criativos. | (EI03TS08) **Conhecer-se** nas próprias representações de mundo tomando consciência sobre suas preferências em relação à escolha de meios, materiais e processos criativos. |



No universo do simbólico, residem bases para o desenvolvimento da linguagem *(Foto: SME/Oliveira dos Brejinhos)*

# Escuta, fala, pensamento e imaginação

O trabalho com esse campo envolve a atenção ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal e tem início muito cedo, nos primeiros gestos indicativos do bebê apontando o mundo, na espera de um adulto que lhe empreste a voz para nomear os objetos do entorno. Esses primeiros movimentos inauguram a entrada do bebê no mundo da linguagem e dá início a um longo processo que acompanhará, posteriormente, o desenvolvimento da aluna e do aluno por toda a vida escolar.

Na Educação Infantil, esse campo é expandido no trabalho feito com o teatro, o faz de conta e, principalmente, a literatura, nas rodas de leitura. É uma oportunidade de garantir interação com outras vozes – as de autoras e autores que só podem se fazer presentes pela voz da professora, ou do professor. A leitura, bem como as conversas sobre a literatura, expande o mundo das crianças, permitindo a elas imaginar enredos, cenários, tramas entre personagens etc. Ao mesmo tempo, permite que reconheçam, por meio dessas práticas que devem ser diárias, as estruturas das narrativas clássicas, base para seus futuros recontos e produção de textos.

As práticas de leitura, a escrita e a comunicação oral se encontram no mesmo campo, de forma harmoniosa e integrada. Uma criança se expressa oralmente não apenas para atender suas necessidades básicas mas também para brincar com as palavras e divertir-se com a sonoridade e as rimas que as palavras contêm. Mais tarde, ela aprende a ler não apenas para obter instruções e informações básicas para as mais diferentes funcionalidades do cotidiano mas, principalmente, para acessar por meio da voz dos autores mundos possíveis apenas na literatura; aprende a escrever para a gestão do dia a dia e também para pensar, imaginar e





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

inventar novos mundos. O campo da fala e da escuta é, portanto, o mesmo da imaginação e do pensamento.

As crianças pequenas têm o direito, desde muito cedo, de acessar todo o potencial expressivo de sua própria língua. Não é esperado que sejam alfabetizadas até o final da Educação Infantil nem se deseja antecipar conteúdos do 1º ano e abreviar, consequentemente, a experiência lúdica da infância. Isso não significa, entretanto, que se negue a elas o direito de explorar a própria língua na complexidade em que se apresenta, incluindo seus aspectos notacionais. Na Educação Infantil, é fundamental que as crianças observem adultos lendo e escrevendo, cotidianamente, e sejam expostas a situações nas quais possam ler e escrever com autonomia, seguindo as próprias ideias e hipóteses.

As experiências vividas na Educação Infantil passam pela exploração das culturas do escrito: ampliação do repertório literário, domínio dos diversos usos e funções da escrita e consciência da sua estabilidade, regularidade do sistema alfabético. Todos esses saberes são, posteriormente, sistematizados pelas próprias crianças num processo que se convencionou chamar de alfabetização.

A criança que sistematiza as experiências de observar, de ler e de escrever alfabetiza-se quando se mostra autônoma e capaz, como sujeito da própria voz, de expressar-se por escrito porque compreendeu a complexidade das regras do sistema e do funcionamento da própria linguagem. É esse o papel preponderante que a Educação Infantil desempenha na continuidade do percurso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Importante lembrar que o processo de apropriação da escrita ocorre de forma lúdica, como um jogo: a criança procura expressar-se por escrito e o faz mesmo sem saber escrever, como se soubesse. A possibilidade de viver algo "como se fosse" é a principal característica do jogo de faz de conta que, nesse contexto, apresenta-se como condição para que ela sinta-se segura para arriscar-se a escrever utilizando, para isso, todos os seus recursos.

É sobretudo na prática da escrita que a criança poderá refletir sobre como escrever – daí a importância de garantir acesso aos materiais para escrever nos contextos de brincadeira, nos espaços da sala e nos ambientes externos a fim de que os explore sempre que quiser, incorporando as práticas de escrita no cotidiano e nas brincadeiras.

Importante lembrar que as experiências vividas pelas crianças no campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* envolvem, sobretudo, a constituição de subjetividades, a conquista de uma voz que tem o que dizer, para quem dizer e se vê suficientemente fortalecida para dizer porque domina as tecnologias necessárias para isso. Trata-se de um sujeito que, ainda que esteja em formação, envolvido no próprio processo de aprendizagem, já deixa suas marcas no mundo.

## Escuta, fala, pensamento e imaginação

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01EF01)**<br>**Conviver** com crianças e adultos falantes de sua língua e manifestar-se, pouco a pouco, por meio de imitações de falas. | **(EI02EF01)**<br>**Conviver** com crianças e adultos falantes de sua língua no cotidiano e em situações especiais de conversa com outros sujeitos falantes de seu meio mais próximo, percebendo diferentes entonações, sotaques, expressões verbais etc. | **(EI03EF01)**<br>**Conviver** com crianças e adultos falantes de sua língua no cotidiano e em situações especiais de conversa com outros sujeitos falantes da comunidade, percebendo diferentes entonações, sotaques, expressões verbais etc. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## → Escuta, fala, pensamento e imaginação

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01EF02)**<br>**Conviver** com adultos e crianças leitoras que se expõem aos bebês experimentando momentos de atenção e cuidado mediados pela leitura. | **(EI02EF02)**<br>**Conviver** com adultos e crianças leitoras que se expõem às crianças, incluindo-as como leitoras em potencial nas situações de reconto e de conversas sobre as histórias. | **(EI03EF02)**<br>**Conviver** com adultos e crianças leitoras de diferentes idades apropriando-se de procedimentos e fazeres dos contadores de histórias e dos leitores, podendo expressar-se publicamente em relação a seus saberes sobre o universo das histórias. |
| **(EI01EF03)**<br>**Brincar** com o adulto educador, mediado pelas cantigas de ninar e brincos da primeira infância. | **(EI02EF03)**<br>**Brincar** com o repertório tradicional de brincadeiras, cantigas parlendas, quadrinhas etc. pesquisando novos repertórios por meio da transmissão. | **(EI03EF03)**<br>**Brincar** com o repertório tradicional de brincadeiras, cantigas, parlendas, quadrinhas etc. recriando e comunicando para outras crianças os novos repertórios por meio da transmissão oral. |
| **(EI01EF04)**<br>**Participar** de momentos acolhedores de leitura para bebês realizadas pelo adulto cuidador. | **(EI02EF04)**<br>**Participar** de rodas de leitura e fruição literária escutando atentamente e deixando-se tocar pelas narrativas clássicas, contos de repetição, de acumulação e outros. | **(EI03EF04)**<br>**Participar** de rodas de leitura e fruição literária, tertúlias e leitura colaborativa escutando atentamente e deixando-se tocar pelas narrativas e histórias de diferentes gêneros, tais como contos de fadas e de aventura, mitos, lendas, fábulas, textos teatrais etc. |
| **(EI01EF05)**<br>**Participar** de rodas de reconto de histórias, pelos adultos, com apoio em imagens, fantoches, dedoches etc. imitando as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos. | **(EI02EF05)**<br>**Participar** ativamente de rodas de reconto de narrativas clássicas no contexto de seu cotidiano ampliando o repertório de histórias e as possibilidades de significar o mundo. | **(EI03EF05)**<br>**Participar** ativamente de rodas de reconto de histórias, tertúlias literária e outras práticas que enfocam narrativas clássicas para públicos diversos ampliando o repertório de históricas e as possibilidades de significar o mundo. |
| **(EI01EF06)**<br>**Expressar-se** por meio de gestos e balbucios manifestando desejos, necessidades e sentimentos por meio de diálogos com adultos responsivos. | **(EI02EF06)**<br>**Expressar-se** dialogando com crianças e adultos, construindo compreensão e fazendo-se compreender, manifestando autonomamente desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. | **(EI03EF06)**<br>**Expressar-se** dialogando com crianças e adultos, manifestando autonomamente desejos, necessidades, sentimentos e opiniões, expondo sua opinião e levando em consideração a dos colegas. |
| **(EI01EF07)**<br>**Participar** de momentos de recitação, pelo adulto, de quadrinhas, parlendas e cantigas de ninar. | **(EI02EF07)**<br>**Participar** de momentos diversos de fruição de poesia, como apreciador e observador do ritmo e da interpretação do adulto mediador da leitura. | **(EI03EF07)**<br>**Participar** ativamente e autonomamente de saraus e de momentos diversos de fruição de poesia. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## → Escuta, fala, pensamento e imaginação

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01EF08)**<br>**Participar** de conversas com adultos interagindo por meio de movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão, imitando as variações de entonação e gestos realizados por eles. | **(EI02EF08)**<br>**Participar** de conversas com adultos e crianças relatando, com apoio de diários, objetos e fotografias, experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, peças teatrais ou filmes assistidos etc. | **(EI03EF08)**<br>**Participar** de conversas com adultos e crianças relatando autonomamente experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, peças teatrais ou filmes assistidos etc. |
| **(EI01EF09)**<br>**Participar** de momentos de apresentação, pelo adulto, de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, contos e brincadeiras cantadas). | **(EI02EF09)**<br>**Participar** de momentos de escolha de livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e para sua própria leitura para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). | **(EI03EF09)**<br>**Participar** de momentos de escolha de livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e para sua própria leitura, explorando o repertório de textos, recuperando-os pela memória, pela leitura das ilustrações etc. |
| **(EI01EF10)**<br>**Explorar** os livros tocando-os, observando ilustrações e os comportamentos leitores do adulto que se oferece como mediador para o bebê, manifestando seu gosto. | **(EI02EF10)**<br>**Explorar** os livros reconhecendo características de autores e ilustradores bem como os comportamentos leitores do adulto que se oferece como mediador dos livros para as crianças, desenvolvendo gosto e preferência. | **(EI03EF10)**<br>**Explorar** os livros reconhecendo características de autores e ilustradores e explorando, autonomamente, comportamentos leitores observados nos gestos dos adultos, mediadores dos livros para as crianças, desenvolvendo gosto e preferência. |
| **(EI01EF11)**<br>**Explorar** histórias conhecidas sinalizando ao adulto seus gostos e suas preferências. | **(EI02EF11)**<br>**Explorar** histórias conhecidas e participar da elaboração coletiva de roteiros de vídeos e de encenações, recriando os contextos, os personagens e a estrutura da história. | **(EI03EF11)**<br>**Explorar** histórias conhecidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história. |
| **(EI01EF12)**<br>**Explorar** materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD etc.). | **(EI02EF12)**<br>**Explorar** usos e funções sociais de diferentes portadores textuais recorrendo a estratégias de leitura. | **(EI03EF12)**<br>**Explorar** a escrita elaborando hipóteses sobre usos, funções e características dos gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, avançando saberes sobre a linguagem escrita, incluindo o sistema de representação alfabético. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## → Escuta, fala, pensamento e imaginação

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01EF13)**<br>**Explorar** diferentes instrumentos e suportes de escrita em situações de uso cotidiano. | **(EI02EF13)**<br>**Explorar** as práticas sociais de escrita e formular hipóteses em relação à linguagem escrita realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea, em situações de uso cotidiano. | **(EI03EF13)**<br>**Explorar** as práticas sociais de escrita e avançar em relação às hipóteses sobre a linguagem escrita realizando registros de palavras e textos por meio de suas escritas e do confronto com as de outras crianças em situações diversas do cotidiano, incluindo o uso de bibliotecas. |
| **(EI01EF14)**<br>**Conhecer-se** na pronúncia do próprio nome enunciado pela voz do adulto no cotidiano. | **(EI02EF14)**<br>**Conhecer-se** por meio da manifestação da escrita do próprio nome em diferentes situações do cotidiano. | **(EI03EF14)**<br>**Conhecer-se** por meio da exploração da história e da escrita do próprio nome em diferentes situações do cotidiano. |



Conceitos como quantidade para trabalhar relações e transformações *(Foto: Gillian Medeiros/Souto Soares)*

# Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Na relação direta com o mundo, as crianças têm importantes experiências que resultam na compreensão de conceitos como tempos, espaços e quantidades, no entendimento das relações e das transformações. Isso pode ocorrer tanto nas explorações das mais diversas situações cotidianas quanto nos projetos de investigação coletiva que envolvem participante de diferentes idades na Educação Infantil.

Faz parte do campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* as experiências que envolvem o conhecimento matemático como ferramenta para a resolução de problemas cotidianos como:

- Quantos pincéis serão necessários para que toda a turma possa pintar?





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

- Que tamanho o bolo deve ter para que todas e todos comam um pedaço na festa dos aniversariantes da turma?
- Quantas fatias de pão serão necessárias para fazer sanduíches para a turma toda?
- Como vencer no jogo de tabuleiro?
- Que estratégias se pode lançar mão para controlar o crescimento de uma coleção de pedras ou de um álbum de figurinhas?
- Como construir uma ponte para o passeio dos gatos de uma árvore a outra?
- Onde amarrar o balanço mais alto do mundo?

Outras situações não presentes imediatamente no cotidiano podem ser intencionalmente criadas para colocar às crianças desafios para pensar, imaginar e criar estratégias envolvendo, por exemplo, os conhecimentos geométricos na construção e leitura de mapas do tesouro ou de planejamento de novos arranjos espaciais para ocupar o parque da escola, entre outras situações que envolvem investigar os corpos físicos e as espacialidades.

A observação e a conversa sobre as misturas, que tantas vezes se apresentam como brincadeira espontânea no parque, também envolvem a exploração dos processos de transformação, constituindo um campo de muitas explorações de peso, volume, temperatura, aromas, textura etc., elementos que compõem o conhecimento das crianças sobre os materiais e suas possíveis combinações.

Também fazem parte desse campo as experiências de observação da natureza e dos fenômenos naturais, fonte das mais interessantes perguntas, questões que podem ter início na descrição do movimento do vento na copa das árvores do parque e chegar às hipóteses sobre o céu e o funcionamento do Universo. É no contato com a natureza que se conhecem outras formas de vida, de seres vivos em seus ambientes naturais. Os insetos e outros pequenos seres que habitam os canteiros da escola são uma grande fonte de perguntas e, comumente, chegam às intrigantes interrogações sobre a origem da vida.

Em todos esses exemplos, o trabalho principal não é a busca de informações, mas, principalmente, o exercício de elaboração das perguntas, o desdobramento das questões originárias em outras mais avançadas, as problematizações e o levantamento de hipóteses. Todo esse processo de investigar e aprender alimenta não apenas a inteligência como também o imaginário das crianças e constitui uma fonte de experiências fundamental às sistematizações científicas da Física, da Biologia e da Química, no encontro com os campos de conhecimento dos anos posteriores até o final da Educação Básica.

Ao se aproximar dos mistérios do mundo nas explorações investigativas, a criança encontra oportunidades de conhecer a si mesma, ouvir as ideias dos colegas, aprender com eles e se reconhecer como sujeito que tem curiosidade e se desenvolve em seus processos de aprendizagem.

Para que todas essas experiências sejam asseguradas, é fundamental que a instituição educativa favoreça o contato com a natureza no próprio espaço da escola ou no entorno ou nos passeios e estudos de campo promovidos pelos educadores.

Além disso, é preciso assegurar o acesso a livros e materiais de pesquisa que alimentem as investigações das crianças e promover espaços de circulação desses conhecimentos, fomentando a constituição de uma comunidade de crianças investigadoras do mundo.



Passeios no entorno da escola favorecem as explorações investigativas *(Foto: Semec/Wagner)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Prefeitura Municipal de Canarana

Diário Oficial do Município

quarta-feira, 20 de janeiro de 2021 | Ano V - Edição nº 00557 | Caderno 1



## Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01ET01)** **Conviver** com adultos curiosos e interessados que criem oportunidades para a criança circular em espaços externos, passear e observar adultos e crianças. | **(EI02ET01)** **Conviver** com adultos e crianças interessadas que alimentem mutuamente a curiosidade, a investigação e os interesses do coletivo de crianças, bem como os interesses individuais. | **(EI03ET01)** **Conviver** com adultos e crianças curiosas e interessadas que participem ativamente das investigações das crianças problematizando e oferecendo apoios necessários ao avanço das ideias e hipóteses de cada uma. |
| **(EI01ET02)** **Brincar** com adultos e crianças em um ambiente saudável, em contato com a natureza para fazer as primeiras observações. | **(EI02ET02)** **Brincar** com adultos e crianças em um ambiente saudável, em contato com a natureza para fazer as primeiras explorações investigativas. | **(EI03ET02)** **Brincar** com adultos e crianças em um ambiente saudável, em contato com a natureza para avançar suas hipóteses investigativas sobre as ocorrências de fenômenos da natureza e da vida. |
| **(EI01ET03)** **Brincar** com os efeitos de recursos tecnológicos como projetores de imagem, reprodutores de música etc. | **(EI02ET03)** **Brincar** com materiais tecnológicos diversos reconhecendo sua funcionalidade para a brincadeira e a interação com outras crianças. | **(EI03ET03)** **Brincar** com materiais tecnológicos diversos inventando novos modos de brincar e de interagir com outras crianças. |
| **(EI01ET04)** **Participar** de passeios pelos espaços externos da creche para a observação de fenômenos, manipulações de objetos, experimentando e fazendo descobertas. | **(EI02ET04)** **Participar** de pesquisas e investigações apoiando-se em informações provenientes da observação da natureza e de situações de cuidado com plantas e animais, nos espaços da instituição e fora dela. | **(EI03ET04)** **Participar** de pesquisas e investigações apoiando-se em fontes de informações para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação e transformação. |
| **(EI01ET05)** **Explorar** as características e as propriedades de objetos e materiais, seus odores, cores, sabores, temperaturas, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço. | **(EI02ET05)** **Explorar** e descrever as características e as propriedades de objetos e materiais, seus odores, cores, sabores, temperaturas, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço, indicando semelhanças e diferenças. | **(EI03ET05)** **Explorar** e descrever as características e as propriedades de objetos e materiais, seus odores, cores, sabores, temperaturas, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço, estabelecendo relações de comparação e de causalidade. |
| **(EI01ET06)** **Explorar** por meio da observação e da experimentação tátil, fenômenos como transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc. na interação com o mundo físico, mediados pelo adulto cuidador. | **(EI02ET06)** **Explorar** incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.) relatando e descrevendo as ocorrências. | **(EI03ET06)** **Explorar** mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais, relatando e explicando os processos de transformação, com base em hipóteses próprias. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## → Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | | |
|---|---|---|
| **Bebês (até 1 ano e 6 meses)** | **Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)** | **Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)** |
| **(EI01ET07)**<br>**Explorar** objetos iguais e diferentes, em número variados. | **(EI02ET07)**<br>**Explorar** a ocorrência dos números e suas relações, nos diferentes usos sociais, para solucionar problemas cotidianos que envolvem representar quantidades, contar, identificar e medir. | **(EI03ET07)**<br>**Explorar** as próprias hipóteses sobre a ocorrência dos números e suas relações, nos diferentes usos sociais, para solucionar problemas cotidianos que envolvem representar quantidades, contar, identificar e medir. |
| **(EI01ET08)**<br>**Expressar** por meio do olhar, dos gestos e dos movimentos sua investigação sobre as experiências de deslocamentos de si mesmo e dos objetos. | **(EI02ET08)**<br>**Expressar** as relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois) para orientar-se no tempo e locomover-se no espaço. | **(EI03ET08)**<br>**Expressar** por meio de registros diversos as observações, manipulações e medidas usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. |
| **(EI01ET09)**<br>**Expressar**, por meio dos gestos, sua percepção sobre brinquedos e objetos unitários e múltiplos. | **(EI02ET09)**<br>**Expressar**, por meio de registros, os números, a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.) na gestão do cotidiano e na resolução de problemas que surgem na vida prática. | **(EI03ET09)**<br>**Expressar**, por meio de medidas, as próprias ideias sobre peso, altura etc. construindo gráficos básicos para solucionar problemas do cotidiano e desafios colocados pelos projetos e investigações. |
| **(EI01ET10)**<br>**Conhecer-se** na vivência de diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.). | **(EI02ET10)**<br>**Conhecer-se** por meio da elaboração de relatos e outras formas de representação, fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos familiares e da comunidade. | **(EI03ET10)**<br>**Conhecer-se** por meio da elaboração de relatos e outras formas de representação, fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos familiares e da comunidade, bem como suas ideias sobre o tempo futuro. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Exploração sonora também é conteúdo da Educação Infantil *(Foto: Vailma Medeiros/Seabra)*

# 5 Práticas que asseguram os objetivos de aprendizagem

No planejamento de qualquer professsora, ou professor, e no desenvolvimento do currículo da creche ou da pré-escola são importantes a clareza e a intencionalidade no estabelecimento de objetivos de aprendizagem mais desafiadores e que, de fato, apontem para o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos – emocional, cognitivo, motor etc. Objetivos de aprendizagem potentes geram maior aprendizagem e, portanto, desenvolvimento infantil. Por exemplo: produzir sons e barulhos utilizando materiais sonoros, como chocalhos, sinos, tambores, e outros instrumentos que podem ser confeccionados na própria escola é uma atividade de exploração de materiais. Mas quais são os desafios que a produção de sons pode trazer às crianças? Que aspectos do desenvolvimento são favorecidos por isso? De que modo a experiência de produzir esses sons pode ampliar a sensibilidade e a linguagem musical? Como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, isso seria suficiente? Muito mais desafiador do que apenas produzir sons, seria criar sons com materiais, objetos e instrumentos explorando diversos ritmos musicais. Esse é um propósito que desenvolve a sensibilidade estética, promove maior consciência das diferenças rítmicas que marcam as músicas e de como produzi-las, ampliando significativamente a linguagem musical.

Há que se encontrar uma medida justa entre desafios bons o suficiente para promover desenvolvimento, que não sejam demasiadamente superiores aos recursos próprios da criança para enfrentar tais desafios, com ou sem ajuda de parceiros de mesma idade



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ou de adultos. Ao planejar, a professora, ou o professor, precisa ter pistas claras sobre tais objetivos e como eles podem evoluir numa progressão de aprendizagens ao longo da Educação Infantil.

Além de selecionar objetivos mais potentes, será importante diferenciar o que são as **experiências das crianças** e o **investimento** das professoras e dos professores, quer dizer, diferenciar os objetivos de aprendizagem e as condições para que elas os alcancem. Para que as crianças criem sons com materiais, objetos e instrumentos musicais explorando ritmos, a escola pode investir em um ateliê musical, um espaço para a construção de instrumentos com objetos do cotidiano, segundo as investigações sonoras, as brincadeiras exploratórias e os projetos individuais de cada criança.

Nesse exemplo, fica claro que os objetos são mediados pela ação docente, que, de forma consciente e intencional, seleciona, organiza, observa, acompanha, alimenta e intervém para fazer avançar as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Muitos objetivos de aprendizagem podem ser garantidos nas próprias vivências cotidianas se as crianças estiverem imersas em ambientes educativos seguros, desafiadores e culturalmente apropriados para seu desenvolvimento.

Contudo, a experiência da Educação Infantil não deve se restringir ao cotidiano. É importante que as crianças se surpreendam com descobertas inusitadas e jornadas que vão além do que se faz no dia a dia. Nesse caso, são fundamentais a escuta atenta da professora, ou do professor, para as iniciativas e curiosidades das crianças, a curadoria dos materiais mediadores, o planejamento do tempo e do espaço e a promoção das interações.

# Práticas de gestão da vida cotidiana

O próprio cotidiano é formativo quando as crianças podem participar ativamente dele. Atividades que as ajudam a organizar o dia e criam referências para a representação da passagem do tempo na escola, diferenciando-o do tempo de casa, são situações que podem ser exploradas pedagogicamente, promovendo aprendizagens e desenvolvimento. Outros rituais e práticas cotidianas podem ser inseridas e enriquecer o dia a dia, dependendo do projeto pedagógico e do contexto cultural de cada instituição educativa. A seguir, situações próprias do cotidiano da creche ou da escola.

## Planejar os dias entre crianças e adultos

O planejamento diário das propostas é responsabilidade da professora, ou do professor, que coloca em prática o que sabe sobre a comunidade escolar, a proposta pedagógica da escola e o plano de trabalho para o seu grupo de crianças. No entanto, para garantir a efetiva participação das crianças, é importante que o planejamento seja visto como uma hipótese de trabalho a ser verificada no grau de envolvimento das crianças. A professora, ou o professor, deve estar atenta, ou atento, e observar as crianças, levando em conta o que tem aprendido sobre o avanço do grupo.

Quem trabalha em berçários precisa ajudar os bebês a reconhecer suas necessidades, como fome e sono, que costumam ser importantes reguladores da rotina. Além disso, há os tempos de brincar, de ouvir



Atividades planejadas com muita conversa com as crianças (*Foto: Fabiolo Seles Aguiar/Mucugê*)





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

música e de interagir com outros bebês, momentos cotidianos que podem ser partilhados por meio de gestos e rituais de passagem de um momento a outro, frequentemente marcados por música e painel de imagem com diferentes momentos do dia.

As crianças bem pequenas e as pequenas que frequentam uma instituição educativa reconhecem esses rituais de passagem. Já as crianças que ingressam aos 4 anos precisam ser iniciadas.

A roda é o momento mais adequado para a partilha dos planos diários com um grupo de crianças. Realizada diariamente, a professora, ou o professor, apresenta o cardápio de propostas para o dia na ordem em que serão desenvolvidas e de acordo com a rotina da escola. Dessa forma, compartilhando a agenda diária, as crianças aprendem a se organizar no tempo e também a escolher como usá-lo melhor de acordo com seus interesses e envolvimento nos projetos e na vida do grupo. Além disso, cria a oportunidade de observarem a professora, ou o professor, usar a escrita em um contexto relevante e cheio de significados para elas. A recorrência das mesmas palavras desperta a atenção das crianças para a estabilidade de algumas escritas que logo passam a fazer parte do repertório de ferramentas a que podem recorrer sempre que quiserem escrever outras tantas palavras.

É também no trabalho de planejamento da rotina do dia que a escrita do nome das crianças entra em uso para marcar, por exemplo, a lista dos presentes e dos ausentes, os aniversariantes do dia, os ajudantes da turma, os integrantes dos diferentes agrupamentos etc. Importante lembrar que o nome próprio é o primeiro texto que a criança conhece; e a lista de nomes de toda a turma, a principal ferramenta para consultas que a criança pode vir a fazer quando arriscar-se a escrever outras tantas coisas que deseja e necessita para organizar seu dia ou para alimentar suas investigações.

No cotidiano adulto, a passagem do tempo é marcada por alguns artefatos culturais, como relógios e calendários. A exploração desses materiais na pré-escola apoia as crianças na significação do tempo vivido, do que já passou e do que está por vir, assim como acontecimentos afetivos importantes de médio e longo prazos, como os aniversários. Essa é também uma oportunidade para apresentar a ocorrência dos números e seus diferentes significados. Por trás dos números das horas do relógio, existem outros tantos, dos minutos e dos segundos, que revelam relações importantes dos tempos passado e futuro. Já os que estão nos calendários se explicitam na repetição, mês a mês, e guardam números maiores, nem sempre explícitos para as crianças como os dos meses, das estações, dos bimestres ou trimestres escolares e dos dias de um ano inteiro. O uso cotidiano dos relógios e calendários pode instigar perguntas e levar as crianças a refletir sobre as relações e as transformações que envolvem o tratamento dos números em diferentes contextos.

O uso da agenda e do calendário é uma prática cotidiana de que todas as crianças podem se apropriar e, com isso, gerar aprendizagem e desenvolvimento não em si mesmo, pelo uso repetitivo, mas pela possibilidade reflexiva que elas são levadas a investir. Explorar a potência desses momentos é o desafio da professora, ou do professor, de Educação Infantil.

## Conversar

A conversa está presente no cotidiano de qualquer grupo, mas nem sempre é vista como oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento. Essa é uma das práticas sociais mais importantes da nossa cultura. Por meio dela, as crianças estabelecem vínculos afetivos, fazem amigos, aprendem a ouvir e se fazerem ouvidas e ampliam os conhecimentos sobre o mundo.

As conversas iniciais dos bebês se dão por meio de gestos e balbucios que eles trocam com os adultos e também entre bebês em momentos de interação. É a professora, ou o professor, que, pouco a pouco, em contextos significativos, vai emprestando sua voz para nomear objetos, sensações e sentimentos, povoando com as palavras o mundo dos bebês, que passam, com essas primeiras apropriações, a usá-las em substituição ao choro, ao gesto e ao balbucio. Os bebês podem ser desafiados em conversas cotidianas na hora do banho, das trocas, da alimentação, das brincadeiras. Em momentos organizados para conversar em grupo, os bebês podem se expressar verbalmente mediados por imagens apresentadas pela professora, ou pelo professor, bem como por objetos curiosos ou outros apoios levados especialmente aos bebês como mediadores de conversas.

As crianças bem pequenas, nas rodas de conver-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

sa, organizam a memória por meio de seus relatos do cotidiano, de vivências que as marcam e que desejam comunicar à professora, ou ao professor, e aos amigos. Nesses momentos, é fundamental ter uma atitude responsiva, que escute as crianças e, mais uma vez, empreste a voz para apoiar os relatos delas, promovendo as trocas de turnos de falas entre outras crianças da roda, também interlocutoras.

Com a conversa, as crianças pequenas também aprofundam a expressão de suas opiniões sobre as próprias vivências e das que são relatadas em roda, elaboram explicações sobre fatos e imaginam desfechos para cenas observadas e compartilhadas. Todas essas experiências ampliam as capacidades de comunicação e asseguram ferramentas fundamentais para imaginar, pensar e criar as próprias explicações e representações do mundo.

Para que as crianças se apropriem da prática social de conversar, é importante que a creche e a escola assegurem a roda como uma prática cotidiana, ritualizando o início das atividades, marcando o reencontro de todos os integrantes do grupo; ao longo do dia, em momentos nos quais são necessários ajustes na jornada; e ao final, como possibilidade de balanço das experiências vividas e de exposição das expectativas para o dia seguinte. Nessas rodas, é importante que a professora, ou o professor, dê espaço para todas as crianças falarem sem, contudo, artificializar a comunicação por meio de estratégias estranhas à prática social real, como a fala em coro ou o rodízio de vozes. É por esse modelo e essa mediação que as crianças vão aprendendo as formas sociais de regulação da conversa: olhar para quem está falando, aguardar sua vez de falar, ouvir e levar em conta o que o amigo falou, recuperar o fio da meada de conversas deixadas em dias anteriores, entre outras.

LEMBRE-SE!

O planejamento diário com as crianças e a conversa são oportunidades cotidianas que podem ampliar o campo de experiência ***O eu, o outro e o nós***, na medida em que abrem espaços para que as crianças se expressem e conheçam mais de si mesmas, gostos e preferências, bem como as formas de se relacionar. Além disso, ampliam as experiências do campo ***Escuta, fala, pensamento e imaginação*** na medida em que desenvolvem as capacidades de expressão oral e de apropriação de usos sociais da escrita para o planejamento diário, a agenda, o calendário e, quando possível, o registro das conversas, que podem ter continuidade em dias posteriores.

## Ouvir, recontar e ler histórias

A leitura de histórias é também uma prática cotidiana em uma instituição de Educação Infantil que tem como compromisso a formação de leitores em todas as idades. A leitura requer construção de familiaridade com certa prática social e certo hábito; por isso é importante que ocorra todos os dias. É só na prática da leitura diária da professora, ou do professor, que as crianças podem observar os gestos e comportamentos leitores, logo apropriados por elas.

Crianças de diferentes idades encontram na leitura desafios diversos e aprendem sempre, cada dia um pouco mais. O bebê, acolhido no colo, encanta-se com a voz que o embala pela linguagem. Com o tempo e a repetição, passa a notar que a leitura é diferente em relação à expressão recorrente no dia a dia. A consciência de que a escrita é estável e de que naqueles mesmos livros sempre estarão as mesmas histórias ocorre um pouco mais tarde, na experiência da criança bem pequena, que, explorando o livro como objeto, descobre-o diferente de qualquer outro brinquedo a que está acostumada a explorar. A criança pequena avança no percurso de apropriação da linguagem escrita e, com o hábito de ouvir histórias lidas, desafia-se a contá-las usando como suporte a própria memória e os recursos que os livros oferecem – as ilustrações.

As narrativas literárias e a poesia povoam o imaginário das crianças que se alimentam do repertório apresentado a elas, dia a dia, e os devolvem em contextos diversos, como nas conversas e no jogo de faz de conta. São, portanto, instrumentos fundamentais do desenvolvimento da imaginação criadora.

Para que os percursos leitores avancem, é imprescindível ter, regularmente, a oportunidade de ouvir boas leituras, o que depende em grande parte da curadoria da professora, ou do professor, que deve evitar textos muito curtos e simples, com ilustrações estereotipadas. No lugar deles, a escolha deve recair sobre obras literárias para crianças de diferentes idades, levando em conta a riqueza da linguagem, a poesia,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Prefeitura Municipal de Canarana

Diário Oficial do Município

quarta-feira, 20 de janeiro de 2021 | Ano V - Edição nº 00557 | Caderno 1



a diversidade dos gêneros, a qualidade das ilustrações e o autor, entre outros elementos que configuram a qualidade dos textos. Há de fazer parte dessa seleção os contos de repetição e de acumulação que, pela própria característica da linguagem, apoia a memória das crianças, que podem, com confiança, recontar as histórias por inteiro. Também não devem faltar as histórias tradicionais de fadas, contos que apresentam a estrutura clássica das narrativas apropriadas pelas crianças pequenas nos seus momentos de contar histórias e de reescrevê-las, usando tudo o que sabem a respeito da linguagem em seus aspectos discursivos e notacionais.

LEMBRE-SE!

O trabalho diário com a leitura amplia as experiências das crianças no campo ***Escuta, fala, pensamento e imaginação***, pois tem foco em muitos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento esperados para o percurso na Educação Infantil. Além disso, pode articular-se a outras experiências ligadas ao campo ***O eu, o outro e o nós,*** na medida em que a literatura amplia os mundos possíveis, revela realidades desconhecidas, apresenta novos pontos de vista sobre antigos assuntos e temas novos sobre os quais pensar e empresta voz a sentimentos diversos. Ao mergulhar em todas essas possibilidades de elaboração simbólica do mundo, as crianças também podem conhecer mais sobre elas mesmas e sobre os outros.

## Brincar e se movimentar

Na creche e na pré-escola, a brincadeira é parte das atividades cotidianas de qualquer criança, independentemente do projeto de investigação ou da proposta do grupo. Infelizmente, à medida que as crianças crescem, perdem o tempo de brincar em detrimento de atividades supostamente mais adequadas ao ambiente escolar. Sabe-se, no entanto, que a brincadeira é a principal atividade das crianças, sendo necessária ao seu desenvolvimento e, por isso, precisa estar na rotina.

Cotidianamente, as crianças brincam com os pares de acordo com suas escolhas e preferências, nas situações mais diversas: jogos espontâneos; faz de conta; jogos de regras ensinados por professores ou por outras crianças; jogos de parque mediados por materiais tais como bolas, cordas, bambolês, petecas, carriolas de areia etc.; ou brinquedos tais como escorregadores, trepa-trepa e casinha, entre outros.

O momento de brincar não se confunde com o tradicional recreio, um tempo breve que pode ou não sobrar depois da merenda. Esse modelo, absorvido das escolas tradicionais de Ensino Fundamental, ignora o papel da brincadeira para o desenvolvimento da linguagem e a intervenção pedagógica que o brincar na escola exige.

Para que as crianças tenham a oportunidade de aprender a brincar e de se desenvolver por meio da brincadeira, é preciso observá-las diariamente no parque, na interação com os colegas, para alimentar as proposições que elas trazem. É igualmente importante que a professora, ou o professor, por sua vez, como parceira ou parceiro mais experiente, também apresente um repertório de brincadeiras e jogos de sua cultura. Desse modo, o brincar ganha importância na proposta pedagógica e passa a fazer parte do planejamento pedagógico do professor.



O brincar deve ser cotidiano para as crianças nas creches e nas escolas de Educação Infantil *(Foto: SME/Oliveira dos Brejinhos)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Prefeitura Municipal de Canarana

Diário Oficial do Município

quarta-feira, 20 de janeiro de 2021 | Ano V - Edição nº 00557 | Caderno 1



## Brincar com palavras, jogos de regras, brincadeiras tradicionais, cantadas e brincos

A tradição popular também traz um rico repertório de jogos e brincadeiras ligados ao movimento, à música e à dança. Os brincos e as brincadeiras cantadas são atividades privilegiadas, pois não apenas o movimento é fonte de aprendizagem e de prazer como também a música e as palavras que marcam ou acompanham o ritmo. Com os bebês, os brincos jogados dois a dois (como bambalalão, serra-serra serrador) fortalecem o vínculo entre a professora, ou o professor, e a criança e podem estar presentes em diversos momentos do dia em que todos estão engajados em outra atividade de modo autônomo. Com as crianças maiores, as brincadeiras cantadas (como ciranda-cirandinha) e os jogos tradicionais de regras (como corre-cotia e mãe da rua) podem ser apresentados. A professora, ou o professor, e as crianças mais velhas serão modelos para as menores, que aprendem a brincar até que tenham se apropriado das regras ou procedimentos e possam jogar com autonomia no momento em que desejarem.

As parlendas e os joguetes são explorados como atividades cotidianas. Eles ajudam as crianças a fazer escolhas e a decidir quem começa um jogo ou uma nova atividade. Da mesma forma, as brincadeiras cantadas são de uso recorrente em espaços externos, tornando o cotidiano uma excelente oportunidade para usar o repertório das brincadeiras que toda criança brasileira sabe de cor.

LEMBRE-SE!

O brincar e o movimentar-se estão relacionados aos objetivos de aprendizagem de diversos campos, uma vez que são recursos fundamentais de aprendizagem. É com eles que as crianças aprendem a brincar com diferentes parceiros, demonstrando empatia e colaboração, e a explorar os espaços, materiais, objetivos relacionados ao campo ***O eu, o outro e o nós***. Por meio da brincadeira, enriquecida pela professora, ou pelo professor, e outros parceiros mais experientes, a criança pode participar de novos jogos e brincadeiras, ampliando o seu repertório tanto de brincadeiras quanto de movimentos corporais, objetivos descritos no campo ***Corpo, gestos e movimentos***. O brincar cotidiano, sobretudo nas áreas externas, relaciona-se ainda ao campo ***Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações***, que prevê que as crianças aprendam a brincar com adultos e com outras crianças em um ambiente saudável, em contato com a natureza, para suas primeiras explorações investigativas.

## Cuidar de si mesmo e dos outros

Os bebês, desde que nascem, precisam ser cuidados por alguém mais experiente que lhes garanta o atendimento às necessidades físicas e psíquicas, oferecendo-lhes condições de se sentirem confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor etc. Além da atenção ao bem-estar físico, cuidar também inclui: acolher, garantir bem-estar psíquico, dar segurança e alimentar a curiosidade e expressividade. A forma como os bebês são cuidados, entretanto, varia de cultura para cultura e, nas instituições de Educação Infantil, é distinta em relação ao cuidado doméstico. Os cuidados que visam a promoção do crescimento e desenvolvimento não estão separados das atitudes e dos procedimentos que ajudam a construir conhecimentos sobre a vida sociocultural. Nesse sentido, cuidar e educar é dar condições para que as crianças explorem o ambiente e construam sentidos pessoais à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Ao serem cuidadas, elas também aprendem de modo integrado a cuidar de si mesmas, do outro e do ambiente, conquistando progressiva autonomia nessas ações.



Cuidados dos adultos em todos os momentos da rotina *(Foto: Bruno Viana/Canarana)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Para isso, é preciso que as crianças sejam vistas não como objetos de cuidado do adulto, mas como sujeitos capazes de, ao participar ativamente das situações de cuidado, aprender a cuidar de si mesmos com cada vez mais autonomia, compreendendo os propósitos de suas ações e incorporando-as como hábitos cotidianos.

Nas instituições de Educação Infantil, o cuidado deve ser objeto de planejamento, que envolve preparar o espaço, selecionar materiais, destinar tempos e cuidar das interações. Ao interagir com as crianças, além de apoiar as ações de autocuidado, a educadora, ou o educador, se oferece como modelo – por exemplo, de autocuidado, ao lavar as próprias mãos; de cuidado do outro, sempre que cuida das crianças; e de atenção ao ambiente, ao organizar os materiais com as crianças, jogar o lixo no local apropriado etc. As interações entre adulto e criança são pensadas para garantir:

- os procedimentos de higiene e saúde relacionados aos diferentes espaços e momentos de cuidados físicos;
- a qualidade afetiva das relações; e
- a conquista de autonomia progressiva das crianças para se conhecerem, cuidarem de si mesmas, do outro e do ambiente.

Embora o cuidado esteja integrado ao educar em todos os momentos da rotina, algumas situações são privilegiadas para integrar essas aprendizagens ao cotidiano escolar.

ALIMENTAR-SE Em uma instituição educativa, a alimentação é uma prática de autocuidado das mais formativas. Cada cultura tem seu modo próprio de alimentar-se e é importante que a escola mantenha os elementos marcantes. Dependendo da cultura local e do hábito familiar, alguns alimentos são mais recorrentes que outros:

- Quais são os alimentos mais comuns na Chapada Diamantina e demais territórios parceiros?
- O que se come em diferentes épocas do ano?
- Há alimentos cotidianos e alimentos especiais para festas e comemorações?
- Quais são os alimentos especiais de cada família?
- Que histórias esses alimentos contam?



Conhecendo os alimentos da tradição e da cultura local *(Foto: Gabriela Astete/Andaraí)*

Essas são algumas das questões investigativas que as crianças podem encontrar quando têm a oportunidade de viver experiências de alimentar-se em um contexto educativo.

Em ambientes organizados para o almoço coletivo e merendas, as crianças observam e se apropriam das práticas sociais da cultura, como distinguir a ocasião que exige o uso das mãos, dos talheres, do guardanapo etc. Além disso, elas podem aprender a identificar e nomear os diferentes alimentos, sabores, texturas e temperaturas e, por meio da experiência com os alimentos, conhecer mais sobre o próprio paladar e preferências.

É um importante aprendizado sobre o cuidado pessoal construir o hábito de beber água regularmente. Para isso, é necessário o acesso a bebedouros de água potável para que possam se hidratar com autonomia sempre que desejarem.

O USO DE FRALDAS E DO BANHEIRO Para conquistar autonomia no uso do banheiro, a criança percorre um caminho de aprendizagens, conhecimento e consciência do próprio corpo, percepção de suas necessidades, sensações e controle de movimentos. A troca de fraldas é um dos momentos de maior intimidade na interação entre professora, ou professor, e bebê. Requer não apenas a adoção de uma série de procedimentos de higiene para evitar contaminações mas uma postura respeitosa para garantir o bem-estar e a participação da criança nesse contexto.

O processo de retirada da fralda é delicado por ser ambíguo: representa um crescimento, uma conquista, mas também perdas. É um marco simbólico de deixar de ser bebê, perder o momento de um cuidado especial, dual. Por isso, é importante que essa decisão seja de





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

responsabilidade dos adultos. Isso não significa desconsiderar a criança. Deve-se levar em conta a idade cronológica, mas, principalmente, ter uma escuta apurada para a expressão de cada uma, observando o processo de desenvolvimento singular, individual, para avaliar o melhor momento de iniciar o desfralde.

A professora, ou o professor, precisa iniciar esse processo de forma individualizada, em parceria com a família, ouvindo a mãe, o pai ou o responsável, para que, juntos, reflitam sobre os indicadores que sinalizam que a criança está preparada. Em casa, a família precisa dar continuidade com tranquilidade, sem cobrar excessivamente a criança. Os escapes de xixi e cocô são comuns e devem ser tratados com naturalidade e compreensão, encorajando a criança a continuar tentando, em vez de repreendê-la. Após o desfralde, ainda há muitas aprendizagens relacionadas à utilização autônoma do vaso sanitário. A criança precisa aprender a despir-se e vestir-se com autonomia, a levantar o assento (no caso dos meninos, para fazer xixi em pé), a acionar a descarga, a limpar-se e a lavar as mãos. Ter um espelho da altura das crianças é um bom auxiliar nesse processo. A professora, ou o professor, deve estimular que tais ações sejam feitas com progressiva autonomia, levando-se em conta o que a criança já sabe para desafiá-la e apoiá-la a conquistar novas competências ao longo do ano.

LAVAR AS MÃOS, ASSOAR O NARIZ Ao ingressar na escola, a criança inicia um convívio social diário com adultos e crianças de fora do ciclo familiar. Com isso amplia-se o contato com diferentes organismos, vírus e bactérias capazes de provocar doenças. Por isso, a saúde em ambiente coletivo requer cuidados especiais. Além daqueles da equipe com a higiene pessoal e dos ambientes, é importante compartilhar com as crianças as necessidades de higienização, de modo que os cuidados com o corpo ganhem sentido.

O autocuidado pode ser mais bem compreendido se inserido na rotina de maneira que as crianças possam conhecer o próprio corpo – os limites e as possibilidades –, assim como o de seus colegas. Isso possibilita que o autocuidado vá além da higiene pessoal para integrar aprendizagens mais amplas ligadas ao conhecimento e cuidado de si mesmo e do outro.

Algumas ações demandam um processo planejado. Para limpar corretamente o próprio nariz, a criança precisa pegar o papel, que deve estar acessível, assoar o nariz, eliminando as secreções, jogá-lo no lixo e, em seguida, lavar as mãos apropriadamente, compreendendo as razões. Essas ações são desafios significativos para crianças de 1 a 4 anos e devem ser acompanhadas e orientadas por um adulto experiente. Existem razões diferentes para o ato de lavar as mãos, presente no cotidiano escolar: antes de alimentar-se, após utilizar o banheiro, depois de concluir uma pintura com guache etc. Diferenciar e conhecer essas necessidades é o que vai tornar essas aprendizagens significativas. Mais uma vez, a criança precisa estar implicada ativamente nessas ações para avançar no cuidado de si mesma.

ORGANIZAR O ESPAÇO E OS MATERIAIS E CUIDAR DO AMBIENTE Esses cuidados são tarefas de todos, crianças e adultos, para que todos possam usufruir tanto do espaço quanto dos materiais. Da mesma forma que nos cuidados pessoais, é possível implicar as crianças no cuidado do ambiente, propondo que guardem os brinquedos e os materiais didáticos após as atividades; ajudem a jogar os restos de alimentos no lixo e a recolher os pratos e utensílios após as refeições; separem os materiais entre lixo reciclável e não reciclável; e ajudem a cuidar do jardim e, eventualmente, de animais presentes na escola. Iniciativas como a implantação de uma horta comunitária, lixeiras seletivas, composteira ou minhocário podem ampliar as aprendizagens relacionadas aos cuidados com o ambiente, pois essas ações tornam mais visível a relação do homem com a natureza e os impactos produzidos pelas ações humanas.



Cuidar dos animais é forma de preservar o ambiente
*(Foto: Jaene Meire Vasconselo/Morro do Chapéu)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Prefeitura Municipal de Canarana

Diário Oficial do Município

quarta-feira, 20 de janeiro de 2021 | Ano V - Edição nº 00557 | Caderno 1



O MOMENTO DE SONO O ritmo de sono das crianças é individual e variável. Cada criança tem uma necessidade singular tanto de período de sono (diurno e noturno) como de um horário habitual para que ele aconteça. Por isso, a necessidade de cada criança deve ser respeitada, sendo que o ideal é não haver um momento coletivo obrigatório para todas as crianças dormirem. A forma e os rituais para adormecer também variam. É importante conhecer como esses rituais acontecem na família para identificar rapidamente quando a criança está com sono e saber como é o processo até que durma, ainda que muitas vezes bebês e crianças estabeleçam uma nova forma de adormecer na escola, tendo outros adultos como referência. O certo é que esse momento da rotina deve se dar em um ambiente claro, limpo, ventilado e tranquilo.

LEMBRE-SE!

As práticas cotidianas de cuidado de si mesmo e do outro são privilegiadas para atingir objetivos relacionados ao campo ***O eu, o outro e o nós***. Nelas, a convivência com adultos e parceiros da mesma idade possibilita a participação de modo ativo nas ações de higiene e beleza do corpo, alimentação e sono, em ambientes promotores de conforto e qualidade de vida, o que é favorável ao desenvolvimento de autoestima positiva, às aprendizagens de solidariedade e empatia em relação aos pares e demais pessoas do entorno e ao reconhecimento dos diferentes sentimentos e necessidades envolvidos nessas situações. Ao serem cuidadas, as crianças ampliam o conhecimento de si mesmas, podem explorar o próprio corpo e expressar necessidades e sentimentos. Nos momentos de alimentação, em especial, as crianças apropriam-se de procedimentos próprios das práticas sociais da cultura e exploram sabores, cores, texturas e transformação dos alimentos, ampliando o repertório de alimentos que compõem a dieta – objetivos listados no campo ***Corpo, gestos e movimento*** e também no ***Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*** Objetivos ligados ao campo ***Escuta, fala, pensamento e imaginação*** são trabalhados cotidianamente sobretudo nas relações duais que envolvem cuidado como as trocas de fralda, nas quais a criança tem oportunidade de expressar-se por meio de gestos e balbucios, manifestando desejos, necessidades e sentimentos por meio de diálogos com adultos responsivos.

# Práticas investigativas

As práticas diárias podem ser bastante formativas para as crianças, sobretudo quando o cotidiano é pensado para atender às necessidades de aprender e de se desenvolver de todas as crianças. Para além do que acontece diariamente no coletivo de crianças na instituição de Educação Infantil, há práticas que são intencionalmente pensadas para garantir a ampliação dos saberes das crianças e para que acessem o conhecimento e o patrimônio cultural e usufruam do direito de se expressar e produzir cultura.

Algumas práticas investigativas já se mostraram eficazes na garantia dos objetivos de aprendizagem e outras ainda podem ser recriadas e inventadas na experiência educativa de cada instituição de Educação Infantil, em cada município da Chapada Diamantina e dos demais territórios baianos.

## Práticas corporais

O corpo, com os sentidos e os movimentos, tem predominância na brincadeira dos bebês e das crianças bem pequenas. Desde o nascimento, os bebês se expressam, resolvem desafios e agem sobre o mundo, o outro e os objetos por meio do corpo. Para isso, precisam de um ambiente favorável à movimentação e rico do ponto de vista dos atributos diversos que mobilizam os sentidos. Necessitam também percorrer um caminho de aprendizagem na interação com parceiros mais experientes para aprimorar as possibilidades motoras na direção de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções, marcados pela cultura.

Além de possibilitar à criança alcançar, segurar, pegar e transpor, o ato motor integrará um sistema compartilhado de símbolos, o que permitirá à criança incorporar, em suas brincadeiras, não apenas o movimento mas o gesto, o imaginário e as regras. Nesse processo, o corpo e o movimento organizado em práticas corporais e em brincadeiras também são fonte primordial de prazer e satisfação. O ambiente da creche e da escola de Educação Infantil podem estar organizados de modo a possibilitar as brincadeiras cor-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

porais do bebê, da criança bem pequena e da criança pequena por meio de algumas práticas, orientadas para a emancipação do movimento, e não para a restrição, que ampliem as experiências com o corpo e o conhecimento da cultura corporal disponível.

PERCURSO DE OBSTÁCULOS O espaço das creches e escolas de Educação Infantil, sobretudo nas áreas externas, deve oferecer desafios diversos à movimentação das crianças de diferentes faixas etárias. A presença de árvores, as variações no relevo, os degraus e os brinquedos fixos, como escorregadores, balanços e trepa-trepas, são desafios estáveis e permanentes com os quais as crianças podem exercitar suas habilidades com progressiva destreza. As professoras, ou os professores, também podem organizar, com regularidade diária, um percurso de obstáculos na área interna da escola, especialmente em dias de chuva, ou externa, variando para oferecer novos desafios corporais que podem se adequar à ampliação das capacidades motoras de cada agrupamento. Sugestões de materiais para os obstáculos: tábuas, pneus, tonéis de metal pintados ou de plástico, tecidos e cordas.

É interessante que a montagem do percurso não crie a necessidade de ordem fixa para percorrê-los e orientações fechadas da professora, ou do professor, sobre como percorrê-lo. Isso criaria momentos desnecessários de espera e restringiria as possibilidades de movimentação criativa das crianças. Um desenho possível para o circuito é o que se assemelha a uma teia de aranha, com várias entradas e saídas e possibilidades de escolha do percurso pela criança. Dentro da sala, blocos de espuma com formatos variados e obstáculos de tecido (túneis, cortinas) ou objetos de madeira (blocos grandes, pequenas traves de equilíbrio) vão ajudar a compor um bom desafio. As crianças maiores podem ser coautoras desses projetos, decidindo o que e onde colocar e atribuindo sentidos simbólicos, transformando o circuito em "estradas com pontes", "fundo do mar", "navio" ou "floresta".

EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS (BOLAS, CORDAS, ARCOS ETC.) Para avançar nos movimentos, as crianças precisam explorar repetidas vezes materiais diversos para que se apropriem de esquemas motores eficientes para cada ação. Por exemplo: para pegar uma bola, arremessá-la e bater com ela no chão, é preciso ter oportunidades frequentes de experimentar todas essas ações. Cada variação no material requer um ajuste do movimento, pois o gesto necessário para pegar uma bolinha pequena e leve, por exemplo, não é o mesmo que se deve fazer para pegar uma bola grande e mais pesada. Daí a importância de oferecer materiais variados, com tamanhos e pesos diversos, para a livre exploração das crianças. Bolas, arcos, fitas e varetas são algumas sugestões. Com esses objetos, a professora, ou o professor, pode chamar a atenção para as explorações que servirão de modelos para novas explorações das crianças, lançando desafios ou utilizando esses e outros materiais em propostas integradas de dança, jogos de regras, circo.

CIRCO A cultura circense, tão presente em muitas comunidades do território da Chapada Diamantina e de outras regiões do interior da Bahia, oferece uma ampla gama de movimentos conhecidos que podem alimentar as brincadeiras corporais e simbólicas. Os diferentes personagens que integram o circo apresentam modalidades singulares de movimento. O equilibrista, o malabarista e o acrobata, por exemplo, desenvolvem movimentações e expressividades específicas. Todos eles podem ser inspiradores para que as crianças procurem imitar os seus feitos e para que as professoras, ou os professores, organizem o espaço e selecionem materiais, instigando as crianças a se movimentarem como aqueles artistas.

Importante lembrar que em todo o território da Chapada Diamantina e no interior da Bahia há famílias circenses que resistem no picadeiro, revivendo a arte do circo a cada espetáculo. Investigar essas práticas pode ser também a oportunidade de conhecerem mais sobre a própria identidade e a das crianças que vivem de modo itinerante, encontrando no ambiente do circo o sustento, o modo de vida e seus campos de experiências. Uma investigação sobre essas práticas corporais ganhará novos contornos se as famílias circenses puderem participar junto com as crianças.

DANÇA Em todas as culturas, mas em especial no Brasil, as crianças têm contato com manifestações culturais relacionadas à dança desde muito pequenas. Esse movimento expressivo está associado à música,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

a determinadas interações, à ocupação do espaço, a vestimentas e a adereços. A dança, de modo bastante sintético, pode ser compreendida como movimento humano associado ao som (ou silêncio) e ao espaço. Ao dançar, a criança, sensibilizada pelas diferentes qualidades sonoras das músicas, mobiliza de modo articulado todo o corpo e diferentes tônus musculares nas ações de saltar, girar e correr. Alterna, ainda, as possíveis dinâmicas de movimento (rápido, lento, forte, leve e flexível), deslocando-se pelo espaço em todos os seus níveis (alto, médio e baixo), explorando, com os elementos da dança, as possibilidades expressivas do movimento.

A professora, ou o professor, pode selecionar músicas com diferentes ritmos, melodias e intensidades, de diferentes culturas e regiões, de modo a provocar as crianças a se movimentarem livremente.

O tipo de material e adereço disponibilizado – como fitas para segurar nas mãos, guizos nos pés, saias e bolas – também sugere movimentos e dinâmicas variadas ao improvisar na dança. As imagens simbólicas, como "dançar como um robô", "como uma borboleta", "derretendo como gelo" provocam variações expressivas nos movimentos infantis.

Apresentações de dança ao vivo, com a participação de artistas da comunidade ou em vídeos, vão colocar as crianças em contato com um amplo repertório cultural da humanidade, que pode ser apreciado e recriado na escola de Educação Infantil com a participação de todas e todos.

A tradição das festas populares é muito difundida em todo o interior da Bahia; muitas delas são dançantes. Investigar a origem das tradições corporais dessas festas, além de ampliar as experiências no campo *Corpo, gestos e movimentos*, também toca a questão identitária das crianças e das famílias que residem no município e, muitas vezes, são ativas participantes das festas populares do território.

**LEMBRE-SE!**

Todas as práticas corporais contribuem para o alcance dos objetivos relacionados ao campo ***Corpo, gestos e movimentos,*** uma vez que possibilitam à criança participar de atividades nas quais podem, com o apoio de materiais e dos adultos, correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., ampliando o conhecimento do corpo e dos movimentos. O percurso de objetos e o trabalho com movimentação ampla com diferentes materiais permitem à criança expressar as relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois) para orientar-se no tempo e locomover-se no espaço. Nas propostas ligadas à dança e ao universo circense, os objetivos entrelaçam-se aos do campo ***Traços, sons, cores e formas***. Nelas, é possível explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais e formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e seguindo orientações para a expressão gestual criativa em percursos singulares que combinam diferentes linguagens.




A dança como movimento associado ao som e ao espaço *(Foto: Semec/Wagner)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Aquisição de linguagem, cultura e tradição por meio da leitura *(Foto: Semec/Xique-Xique)*

## Práticas de leitura, escrita e comunicação oral

A língua é o principal patrimônio cultural que uma criança herda desde que nasce. O conhecimento sobre a língua materna se dá no próprio uso, nas situações contextualizadas, nas quais as crianças precisam se expressar oralmente, lendo ou escrevendo. É na riqueza das práticas sociais que elas encontram a vivacidade da língua em funcionamento, nas diferentes esferas de circulação. Apropriando-se das práticas sociais de comunicação, leitura e escrita, as crianças também adquirem o conteúdo que as sustentam: linguagens, repertórios, imaginário de uma cultura, tradições e ludicidade.

Pensar o aprendizado da língua com base na apropriação de práticas culturais de comunicação oral, leitura e escrita traz como principal implicação para o currículo da Educação Infantil a necessidade de colocar em uso a linguagem, em toda a sua complexidade, não apenas no cotidiano como em contextos nos quais a própria linguagem pode ser objeto de curiosidade e de investigação.

FAZ DE CONTA E JOGOS TEATRAIS Brincar de faz de conta é uma atividade cotidiana das crianças e também território de investigações importantes sobre as formas de expressão da linguagem, em diferentes contextos, enredos, cenários e papéis sociais.

A imitação é um dos mais importantes recursos de aprendizagem. Os bebês são capazes de imitar os gestos e as expressões de outra pessoa com a qual interagem. Eles imitam o tempo todo no cotidiano, sobretudo as atitudes – gestos e modos de cuidar, falar e interagir – do adulto de referência, com quem tem forte vínculo afetivo. Por isso, a atenção e autorreflexão da professora, ou do professor, sobre a forma como age no cotidiano são fundamentais. Mais tarde, a criança bem pequena prescindirá do modelo presente para construir imagens de situações vividas em outros momentos e poderá reproduzir cenas diversas.

A imitação não é pura reprodução. Só é possível imitar o que de alguma forma faz sentido para a criança, o que ela faz, progressivamente, de modo mais criativo, agregando e juntando o que já é conhecido em novas configurações e narrativas. Oferecer-se como modelo, organizar atividades, materiais e objetos que remetam a situações vivenciadas, favorecerá as ações imitativas do bebê e, posteriormente, o faz de conta da criança pequena. Disponibilizar objetos – como os da brincadeira de casinha: panelinhas, bonecas, mamadeiras e paninhos – e interagir com eles e com o bebê irá estimulá-lo a explorar esses objetos, atribuindo significado social a eles ao imitar as ações do adulto ou de uma criança mais velha. Imitar animais com base em observação direta ou via vídeos e fotos é outra forma de proporcionar o jogo de imitação.

As crianças bem pequenas e as pequenas podem desenvolver, na passagem pela Educação Infantil, um importante percurso criativo da linguagem do faz de conta, partindo das imitações dos papéis sociais que envolvem os diversos contextos lúdicos. Brincando, as crianças se apropriam de discursos recorrentes em seu entorno, ensaiam diferentes vozes e lugares de fala e buscam se expressar tal como os diversos personagens da brincadeira se apresentam, criando contextos para um interessante jogo de expressão e de produção





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

de linguagem. Essas mesmas brincadeiras avançam muito quando as crianças têm acesso à literatura e podem usar o repertório, que elas vão pouco a pouco conhecendo no contato com as leituras diárias promovidas pela escola.

A brincadeira pode avançar com o investimento em acessórios, adereços e cenários. Rodas de conversa sobre as brincadeiras, bem como pesquisas, também são fonte de informação para a construção de novos enredos, tornando o faz de conta cada vez mais complexo. O contato com as histórias atualiza a literatura nas brincadeiras das crianças. Durante esses momentos, elas podem recuperar e reapresentar, no contexto do faz de conta, as situações imaginárias a que tiveram acesso nos livros apresentados nas rodas de conversa.

LEMBRE-SE!

A brincadeira de faz de conta é uma das mais complexas atividades da infância e pode ampliar as experiências das crianças em diferentes campos como ***Escuta, fala, pensamento e imaginação***, pelo seu potencial de desenvolvimento da narrativa, da construção de enredos e da apropriação de repertório literário. Amplia também as experiências do campo ***Traços, sons, cores e formas*** se houver investimento na estética da brincadeira, envolvendo a construção de cenários e o uso de fantasias e adereços que contextualizem as situações imaginárias projetadas pelas crianças. O desenvolvimento do faz de conta fortalece os alicerces de um futuro trabalho com a linguagem teatral.

SITUAÇÕES FORMAIS DE COMUNICAÇÃO O cotidiano está repleto de situações informais de comunicação que dão contexto e fortalecem a voz da criança bem pequena na expressão de desejos, necessidades, ideias e opiniões. Além dessas situações, as crianças podem ser desafiadas a se expressar para outros públicos, precisando, para isso, organizar o conteúdo de sua fala, sozinha ou em parceria com outras crianças e apoiar-se em roteiros prévios e outros recursos para sustentar a comunicação oral.

Isso pode ser feito em contextos de partilha de conhecimentos e descobertas dos projetos de cada turma, uns apresentando aos outros; em trocas entre subgrupos de uma mesma turma, que se envolvem em diferentes explorações; em reuniões de pais ou com outras pessoas da comunidade, sendo que as próprias crianças apresentam os conteúdos das crianças para os encontros; uma troca de experiências, seguida de entrevista, com alguém da comunidade, um convidado que venha ensinar algo especial às crianças ou tirar dúvidas, alimentando a curiosidade de todos.

Na comunicação oral, as crianças desenvolvem a capacidade de narrar casos e acontecimentos, explicar fenômenos, dar exemplos que ilustrem suas explicações e responder a perguntas, interagindo com o público e utilizando, para isso, toda sua experiência de se expressar.

A LEITURA DIÁRIA FEITA PELA PROFESSORA, OU PELO PROFESSOR A leitura é uma das principais atividades cotidianas da Educação Infantil e pode, também, alimentar investigações sustentadas por perguntas que as crianças fazem sobre a própria linguagem e a literatura. É no momento de leitura que elas aprendem a apreciar os aspectos poéticos que os textos trazem; conhecem um escritor em profundidade, explorando o conjunto de sua obra; conhecem melhor um gênero, quando em contato com histórias de diversos autores; identificam várias versões da mesma história assim como a mesma história contada de diferentes pontos de vista; identificam as vozes do texto, dos personagens e dos interlocutores; e reconhecem os recursos materiais que os livros oferecem e que convidam à exploração, tais como capa, guarda e índice, entre tantos outros saberes construídos ao longo do tempo.

A leitura diária também promove a investigação das crianças sobre os leitores e seus hábitos, o que pode ocorrer em situações organizadas previamente para colocá-las em contato com leitores, além da professora e do professor: os educadores da escola e da equipe de apoio; pais e mães; irmãos mais velhos; e convidados especiais, vindos da comunidade ou das próprias famílias.

O momento de leitura diária, ao longo do tempo, favorece o gosto literário e a preferência, o que pode ocorrer sempre que a criança tem a possibilidade de escolher o livro em sala e, nas sessões simultâneas de leitura, o leitor.

Na região da Chapada Diamantina e territórios do interior da Bahia, há grande diversidade étnica, e as crianças precisam se ver identificadas nas histórias





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

que circulam nas rodas de leitura. Pesquisar, ler e fruir com as crianças histórias indígenas, africanas e ciganas é um desafio para as professores e os professores da Educação Infantil e mais um motivo de investigação para as crianças, que podem ser estimuladas a buscar o tesouro das diferentes histórias que contam sobre como é ser brasileiro e brasileira.

O repertório que a leitura diária favorece é a fonte das conversas literárias e das tertúlias que se iniciam já na Educação Infantil.

O RECONTO FEITO PELAS CRIANÇAS A roda de histórias desenvolvida pelas próprias crianças é uma excelente oportunidade para colocar em uso a linguagem. A prática de recontar histórias pode ser objeto de investigação quando as crianças passam a considerar toda a situação comunicativa, e não apenas a reprodução de uma história memorizada. Para recontar, a criança precisa saber muitas histórias, reconhecer que prefere umas às outras, escolher uma, preparar-se para interagir com um público específico e conhecido e ler mesmo sem saber ler, acionando todos os seus recursos. É, portanto, uma situação que exige a voz de um sujeito que se fortalece por se ver desafiado a ocupar esse lugar e encontra recursos suficientes para isso.

Os recontos das crianças bem pequenas podem partir de contos de acumulação ou de repetição, que convidam as crianças a participar da leitura com aquilo que elas já têm de memória. As rimas e as repetições são artifícios da linguagem que apoiam nessas situações; por isso funcionam tão bem na iniciação ao reconto. As crianças pequenas podem avançar no reconto de narrativas mais complexas, de histórias tradicionais e modernas, apoiando-se no que já conhecem a respeito do livro – porque já ouviram aquela leitura muitas vezes – e no que alinhavam com base nas ilustrações e em experiências anteriores, expressando-se segundo a linguagem que os autores usam para escrever.

Os recontos podem, ainda, compor saraus para a comunidade e para outras crianças; gerar coletâneas de audiolivros para doar aos agrupamentos menores; e ser gravados e ouvidos pela turma, tantas vezes quanto quiserem, procurando sempre observar a prática de recontar e melhorando o desempenho como contador de histórias lidas.

Para as crianças pequenas, recontar histórias com recursos já utilizados pela professora, ou pelo professor, como objetos ou fantoches, pode facilitar o início nessa prática, uma vez que os objetos funcionam como apoio à memória e à expressão da narrativa pelas crianças.

Nos saraus promovidos nas creches e nas escolas de Educação Infantil, é importante garantir a convivência das histórias lidas e das contadas para que se possa, dessa forma, incluir todas as famílias, inclusive as que são provenientes de culturas tradicionalmente orais.

AS TERTÚLIAS LITERÁRIAS As tertúlias são rodas de conversa em torno da literatura que cumprem diversos propósitos em relação ao desenvolvimento da criança como leitora.

O primeiro deles é contextualizar a autoria da leitura pelas crianças. Essa ideia surge do fato de que o texto não está pronto nas páginas dos livros; ele se faz no ato da leitura. Essa, por sua vez, não é uma atividade de interpretação das palavras do autor, mas de



Tertúlias literárias têm o propósito de desenvolver a criança como leitora *(Foto: Semec/Xique-Xique)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

construção de significados sociais apresentados pelos autores e de sentidos pessoais que a literatura desencadeia nos leitores. Ao conversar sobre os livros lidos, desenvolve-se a capacidade de compreensão, algo que não se conquista como efeito imediato da escuta de uma sessão de leitura, mas na negociação de sua própria rede de significações construída em suas experiências, na sua história de vida; nas significações que os autores transportam nas palavras e que as outras crianças na roda fazem. Nessas costuras de sentido, pode-se ver diferentes leituras para o mesmo texto – o que, sem dúvida, só é possível quando a narrativa é revestida de muitas camadas de sentido, como é, em geral, toda forma de expressão artística.

Nas tertúlias, as crianças podem conhecer e aprender a apreciar a poesia, um gênero que mobiliza outras formas de compreensão e de sensibilidade, diferentes da narrativa. É possível conversar sobre as imagens que o poeta cria, os sentimentos que ele materializa em palavras, as ideias, as imagens e os pensamentos que surgem na escuta e na arte do autor de provocar todas essas reações no público, atento leitor.

Participar da tertúlia garante o desenvolvimento de muitos comportamentos leitores explicitados na conversa, como o modo como cada um recebe uma história, escolhe as favoritas e alimenta os interesses. Permite, ainda, que os leitores manifestem esses interesses ao buscar um gênero, uma temática ou um autor entre as várias opções.

Outro propósito da tertúlia está ligado à elaboração da própria experiência subjetiva, na medida em que a conversa sobre a literatura revela diferentes pontos de vista sobre os conflitos humanos encontrados nas histórias e sobre a relação de cada um com os desafios, os dilemas e as aventuras dos personagens. É nessa situação que se veem mais fortemente os laços que unem ao campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação.*

A PRODUÇÃO DE TEXTOS A produção de textos tem início muito cedo no percurso de aprendizagem das crianças. Os primeiros são produzidos oralmente. Uma criança bem pequena, se tiver contato com adultos escribas, logo se mostra capaz de ditar textos à professora, ou ao professor, utilizando, a princípio, as marcas da oralidade. O registro do texto oral das crianças, dando a ele um destino escrito, explicita para elas uma importante característica da linguagem: a sua permanência. Uma vez escrito, sempre será possível recorrer a ele.

O uso da escrita, tanto no cotidiano quanto nos contextos de investigação, sinaliza uma segunda característica da linguagem: ela se organiza por escrito de modo diferente da fala. Quando a criança é desafiada a ditar um texto esforçando-se para fazê-lo tal como seria, de fato, por escrito, é colocada diante da linguagem como objeto de investigação. A intervenção da professora, ou do professor, textualizando o ditado da criança é fundamental nesse momento em que ela se apropria da linguagem. Essa intervenção pode ser feita diretamente, no momento do ditado, ou posteriormente, recorrendo a outros textos que possam ser relidos como forma de trazer características que as crianças ainda não tinham percebido.

A apropriação da linguagem escrita ganha força quando há o desafio de reescrever uma história conhecida. Nesse momento, todo seu empenho está não só em criar novos enredos mas em investigar as formas de dizer, ou seja, a linguagem literária. Contudo, é importante assumir que também na reescrita existe um sujeito que elege, organiza, seleciona e se expressa; portanto, há algum nível de autoria, uma voz que se fortalece, com apoio, nas experiências de reconto e reescrita na Educação Infantil e se sustenta autonomamente como uma voz escritora no ciclo de alfabetização.

A ESCRITA DAS CRIANÇAS Desde muito cedo, as crianças investigam a escrita quando elas têm a possibilidade de observá-la em seu entorno e na sua complexidade. Importante saber que elas não buscam apenas os aspectos gráficos da escrita mas toda a prática social de escrever, que se apresenta por meio das ações dos adultos que se expõem para elas como escritores nas diversas situações. Um dos principais compromissos da Educação Infantil é promover um ambiente no qual a cultura escrita circule e estimule uma atmosfera positiva, incentivando a criança a escrever, sem se preocupar com o erro. Essa é uma condição fundamental de equidade, considerando, sobretudo, o fato de que muitos meninos e meninas da região da Chapada Diamantina e demais territórios provêm de comunidades de tradição oral, que não possuem a prática da escrita como um valor cul-



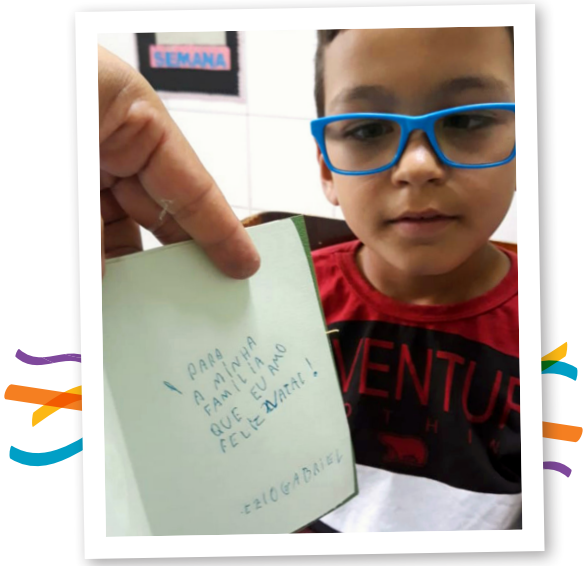


Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

tural. Se, no contexto familiar e em todo o entorno, as crianças não podem observar atos de leitura e de escrita, é impossível que elas se interessem e iniciem qualquer processo de investigação sobre como se lê e se escreve.

A apropriação das práticas de escrever se dá, num primeiro momento, para as crianças bem pequenas, por meio da imitação do gesto. Nessa fase, começam a separar os sinais gráficos que usam para desenhar daqueles que imaginam que se utilizam para escrever, promovendo algumas diferenciações na notação. Tomando o ato de escrever como objeto de investigação, logo elas passam a observar certas regularidades que ocorrem, por exemplo, na escrita do nome próprio, que é o primeiro texto a que têm acesso.

Quando se colocam algumas questões, como "Quantas letras são necessárias para escrever dada palavra?" ou "Quais letras é preciso selecionar?", uma outra etapa do processo de investigação da escrita é iniciada. Essa fase é marcada por muitas tentativas e "erros sistemáticos", que levam as crianças a se aproximarem da compreensão da lógica que organiza o sistema de representação de escrita alfabética. Trata-se de um momento muito importante que, em anos posteriores, alicerça o trabalho da alfabetização.




Estímulo à criança para que escreva textos que circulam sociamente *(Foto: Ana Emilia Cunha da Silva/Curaçá)*

Sabe-se que não é objetivo da Educação Infantil promover todas as crianças até os 5 anos à fase alfabética da escrita. Esse será o propósito do ciclo de alfabetização, que se iniciará no 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, é direito delas explorar a própria língua e, como isso envolve um aprendizado, é de esperar que haja avanços nos percursos de aprendizagem em relação às hipóteses sobre como se lê e como se escreve, com a apropriação de alguns conhecimentos acerca das regularidades do sistema de escrita alfabético.

Para que a criança possa exercer o direito de explorar a modalidade escrita da língua, é necessário que tenha acesso aos materiais escritos e às oportunidades para escrever segundo as próprias ideias. Isso pode ser feito nas mais diversas situações:

- na organização da agenda do dia;
- nas escritas do cotidiano – bilhetes para as famílias, circulares da escola e comunicados em geral;
- no registro de nomes, títulos e legendas de suas produções, cotidianamente;
- no registro de listas que servem, por exemplo, para organizar os brinquedos, relacionar os ingredientes de uma receita, listar as músicas favoritas ou os contadores de histórias do mês;
- nos espaços de faz de conta, enriquecidos com materiais pertinentes às práticas de escrita dos ambientes representados nas brincadeiras;
- no registro de diários de campo e murais que guardam as descobertas dos projetos de investigação das crianças;
- nas legendas das fotos, notícias e demais materiais escritos do mural da sala;
- no registro de brincadeiras cantadas e joguetes; e
- na criação das próprias narrativas e poesias, entre tantas outras possibilidades de exploração das práticas de escrita.

A possibilidade de viver todas essas experiências de escrever por conta própria, mesmo sem saber escrever, é o que permitirá às crianças, posteriormente, no Ensino Fundamental, sistematizar todas as experiências e concluir o processo de alfabetização até o final do 1º ano e, em alguns casos, ao final do 2º ano.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Prefeitura Municipal de Canarana

Diário Oficial do Município

quarta-feira, 20 de janeiro de 2021 | Ano V - Edição nº 00557 | Caderno 1





Observação é meio para investigar e questionar
*(Foto: Claudiana dos Santos Batista/Morro do Chapéu)*

## Práticas de exploração e investigação do meio

O meio em que a criança vive é fonte inesgotável de curiosidade para elas, inspirando muitas investigações. Porém, além do contexto mais próximo de sua realidade, as crianças podem investigar grandes questões cujas respostas se encontram no diálogo com muitos conhecimentos científicos, dos quais elas podem se aproximar com os próprios recursos. Para consolidar processos de investigação, elas precisam viver algumas ações, como:

- realizar observações cuidadosas, com ou sem instrumentos, para obter informações sobre fenômenos;
- buscar informações em diferentes fontes e locais que armazenam essas informações (livros, imagens, mapas, filmes, internet, relatos de pessoas ou especialistas, trabalho de campo, biblioteca, museus etc.);
- estabelecer relações entre diferentes fenômenos ou fatos;
- representar ideias e fenômenos observados por diferentes meios e linguagens;
- sistematizar o conhecimento produzido formulando explicações (individual ou coletivamente) e conclusões sobre os fenômenos investigados;
- socializar aprendizagens decorrentes de processos de investigação;
- elaborar e aperfeiçoar perguntas sobre os fenômenos observados ou experienciados;
- participar de embate de ideias em que são problematizadas as contradições entre elas e, progressivamente, fazer distinção entre explicações provenientes de mitos, lendas, do senso comum e da ciência;
- conhecer fenômenos da natureza e da cultura, tais como os lugares e suas paisagens: a paisagem de diferentes localidades (rio, tipo de vegetação, mar, dunas, relevo etc.) e a ação do homem nesses ambientes, formas de vida natural e social nesses ambientes;
- conhecer organizações sociais e suas culturas: africana, indígena, portuguesa, japonesa, árabe, judaica;
- conhecer organizações sociais e suas culturas em outros tempos históricos: Egito Antigo, Idade Média, Brasil Colônia etc.;
- explorar objetos, materiais e processos de transformação: atributos e propriedades dos objetos e materiais; processos de transformação e de confecção de objetos pela ação e propósitos humanos; processos de transformação de materiais decorrentes da mistura entre eles (culinária, mistura de tintas); transformações de objetos e materiais pela ação da energia nas suas diferentes formas (luz, calor, som, força, movimento...); fenômenos do campo da Astronomia;
- conhecer seres vivos: as diferentes espécies da fauna e da flora brasileira e mundial, suas características e necessidades vitais;
- valorizar e respeitar a diversidade cultural; e
- valorizar o cuidado com o ambiente e conhecer formas sustentáveis de o homem se relacionar com a natureza.

OS OBJETOS E SUA MATERIALIDADE O bebê se interessa por objetos mesmo antes de ser capaz de sentar. Por isso, vai pegar, sacudir, jogar e levar à boca tudo o que estiver ao seu alcance. Para alimentar essa curiosidade, é interessante disponibilizar objetos com diferentes atributos e usos sociais, de modo intencional e regular, com base na observação dos interesses e nas investigações do bebê ao interagir com determinados objetos. Qual é a pergunta implícita nos gestos do bebê quando ele, por exemplo, leva uma pedra à boca? O que pode aprender com essa ação? Ao levar um objeto à boca, está se perguntando: "O que é isso?". Vai descobrir que é fria, dura, pesada ou leve, áspera ou lisa. Ao explorá-la continuamente, em diferentes oportunidades, descobrirá também o que pode fazer com ela: jogar, bater no chão, produzir sons. Se esse objeto é disponibilizado com outro – um pote, por exemplo –, a criança descobrirá as propriedades associativas entre eles: colocar dentro e tirar, fazer barulho etc. Ao perceber esse interesse, a professora, ou o professor,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Coleções ajudam a explorar quantidades e materiais *(Foto: SME/ Oliveira dos Brejinhos)*

pode organizar, em outro momento, um cenário rico em materiais que permitam a ação de colocar e tirar, que tanto interessou ao bebê, para que ele avance em suas investigações.

Ao selecionar e organizar os materiais para essas explorações, é importante considerar uma grande variedade em termos de atributos, com uma gama de texturas, formatos, pesos, cheiros, temperatura e cores. Objetos feitos de um único item não oferecem essa diversidade. Já os naturais ou compostos de ferro, madeira, minerais, tecidos, papel etc. oferecem mais atributos. Os de uso cotidiano, como bolsinhas, panelas, estojos de óculos, espelhinhos, potes, pregadores, colheres de madeira e metal e bobes de cabelo, podem enriquecer as ações exploratórias.

Além desses materiais, pode-se disponibilizar sementes; conchas; esponjas; tubos de papelão; pedras; frutas inteiras, como laranja ou limão; argolas de cortina; bobinas; carretéis; pequenas correntes; limpadores de cachimbo; escovas de dente; copos e potes acrílicos ou plásticos; espremedores de alho de metal; molhos de chave; cestos; retalhos de tecidos; sacos de pano; tubos de borracha; bolinhas de meia, plástico ou borracha; fitas; saquinhos com chás ou ervas aromáticas etc. Pode-se ser criativo nessa seleção, considerando a segurança dos materiais e que as crianças devem ser acompanhadas de perto nessa exploração.

A quantidade de objetos a ser colocada à disposição deve ser suficiente para permitir a utilização de vários do mesmo tipo. A exploração pode ser realizada pela criança sozinha ou em interação com outras. É possível investigar tanto os atributos dos objetos quanto as possibilidades de associação entre vários, iguais ou diferentes. Aconselha-se a não exagerar na diversidade em uma só atividade, o que prejudicaria a percepção e a identificação do que está disponível. A preparação de um cenário organizado e atraente convida os bebês à ação e à exploração.

A pesquisa sobre os objetos e suas materialidades continua entre as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, que passam a explorar as transformações dos materiais em experimentos diversos, em contextos de brincadeira. Podem ser objetos de investigação, por exemplo, os brinquedos que voam, os que boiam e os afundam, os que saltam e os que rolam etc.

Também faz parte da investigação sobre materiais a exploração das coleções, que podem ser organizadas com base nos mais diferentes critérios, colocando em prática tudo o que as crianças construíram acerca das características dos objetos e suas funções. Esse trabalho também cria contextos instigantes para a exploração dos conhecimentos matemáticos, em especial a contagem e o registro.

OS JOGOS As crianças jogam para se entreter e se divertir, mas também para investigar. Por meio dos jogos, elas podem explorar os conhecimentos matemáticos necessários ao objetivo de vencer ou de cola-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

borar, dependendo da natureza do jogo. Também podem investigar a linguagem escrita e a maneira como ela se comporta nos diferentes meios de circulação: na regra, nas cartas enigmáticas, nos obstáculos dos tabuleiros etc.

Além disso, os jogos são objetos culturais que carregam sentidos e significados construídos por um povo em determinado tempo histórico. Alguns meios culturais priorizam determinados jogos de acordo com as práticas sociais das diferentes culturas. Mancala, por exemplo, representa o chão de terra no tempo da semeadura e da colheita para diversas etnias africanas. O jogo da onça recria uma caçada entre o felino e os cachorros, cena típica guarani. Cobras e escadas representam, na Índia, o destino conduzido pela sorte ou pelo azar, que se alternam levando todos os homens a subir a escada da vida ou descer, dependendo dos infortúnios trazidos pelas cobras.

Além de história, os jogos possuem estética própria e diferentes materialidades, que também podem estar sob o olhar curioso e perspicaz das crianças. Daí a importância de preservar as características originais dos jogos, sem infantilizá-los com temáticas psicopedagógicas.

Pensar os jogos como objeto de práticas de investigação do meio amplia a potência desse recurso no trabalho com as linguagens, o que vai muito além do entretenimento ou do lazer.

**Jogos de regras** Os primeiros jogos aparecem muito cedo na interação dos bebês com os adultos mais próximos. Trata-se de uma brincadeira exploratória com o próprio corpo, com as percepções sensoriais e as expressões dos adultos. No início, são gestos e movimentos involuntários, que, nomeados pelos adultos, vão ganhando outros significados, ampliando os campos de experiências das crianças e a possibilidade de jogar. O "achou", as primeiras imitações e as brincadeiras rítmicas são exemplos de jogos próprios dos bebês, quando eles encontram respostas nos adultos que com eles interagem.

As brincadeiras cantadas ampliam o repertório de regras, trazendo parte da cultura da infância transmitida entre gerações de crianças brincantes, umas ensinando às outras enquanto brincam. Também podem ser objeto das investigações das crianças, interessadas em saber de onde são as brincadeiras, as origens e as versões nas diferentes regiões brasileiras, entre outras questões mobilizadoras da curiosidade e do investimento das crianças.

**Jogos de construção** A descoberta dos objetos que tem início nas explorações do bebê também abre novas possibilidades para muitos jogos: de pôr e de tirar objetos em uma cesta, empilhar e enfileirar. Esses desafios são colocados pelos próprios bebês quando trabalham com coleções de materiais especialmente



Jogos permitem explorar a cultura, os sentidos, a estética e a materialidade *(Foto: Semec/Ibitiara)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

disponibilizados para isso, tal como ocorre na proposta do Cesto dos Tesouros (Goldschmied).

Com esses primeiros jogos, percursos de investigação podem ser bastante ampliados na brincadeira das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. Tocos de madeira, caixas de papelão, tampas de tamanhos diversos, copos coloridos e outros materiais em série e empilháveis trazem a possibilidade de inventar mundos de faz de conta e, ao mesmo tempo, pensar sobre a espacialidade, as proporções e as medidas, as qualidades físicas dos materiais, a geometria e a ocupação de espaços construídos, apropriando-se de importantes conhecimentos matemáticos que são tão necessários à criação.

Nas construções com blocos de madeira ou de outros materiais, as crianças podem criar objetos tridimensionais e, ao mesmo tempo, observar a regularidade do equilíbrio dos materiais, as variáveis da quantidade e do peso das peças e suas interferências na realização das construções. As regras colocam desafios como construir só com madeira, utilizando cores ou erguendo a torre mais alta. Tudo isso alimenta a imaginação das crianças, que precisam driblar as limitações dos materiais, alargando seu alcance simbólico sem, contudo, descuidar dos aspectos estéticos das construções. O trabalho com a tridimensionalidade que os jogos de construção contextualizam pode gerar importantes investigações sobre as espacialidades, a ocupação dos espaços pelos volumes e dos corpos geométricos, as quantidades e as comparações de toda ordem, promovendo oportunidade para desenvolver estratégias de pensamento por meio das ferramentas matemáticas e dos conhecimentos da geometria.

Para o jogo de construção evoluir, é preciso ter tempo de criar, observar e documentar; de pensar sobre as ideias de cada criança durante os projetos. Para que a investigação ocorra, é necessário fazer a curadoria dos materiais, avaliando qualidade, a potência expressiva e experimentando as propriedades físicas e construtivas que apresentam. A documentação, por meio de fotografias, analisadas posteriormente com elas, dá pistas do que aprenderam e do que podem construir, projetando novas ocupações espaciais e demandando materiais mais específicos, que concretizem o que elas idealizam em grupo ou individualmente.

**Jogos de mesa e de tabuleiro** Para as crianças bem pequenas, os jogos de tabuleiro introduzem um ritual diferente, muito mais estruturado e articulado às ações dos demais participantes do jogo. Eles criam contextos para brincar em grupo, aprender a seguir regras simples – como usar o dado, avançar peões, esperar a vez de jogar e observar as ações dos demais jogadores. Se o jogo for desafiador e criativo, a prática instiga as crianças a se colocarem problemas para resolver.

Nos jogos de tabuleiro, as crianças encontram contextos para diferentes investigações sobre a origem, a estética dos tabuleiros e das peças, o desafio das regras, a linguagem utilizada para instruir os jogadores e os conhecimentos matemáticos que apoiam a construção das estratégias. Dependendo do jogo, do desafio que ele impõe e do conhecimento que se deve construir para vencer, é possível explorar, com as crianças, contagem, estimativa, sequência numérica, comparações de quantidades, escritas numéricas, operações simples, como soma e subtração, e o próprio registro.

A principal característica desses jogos, além da regra clara, é a possibilidade de viver uma situação imaginária que se faz representar no tabuleiro: uma corrida de bruxas, a fuga dos heróis, a colheita no pomar, a ocupação de um território pela rainha, a torre e demais elementos do reino etc. Explorar de modo investigativo as temáticas do jogo contribui para o avanço da própria atividade de faz de conta.

AS PESQUISAS Chama-se investigação a busca das crianças por responder às questões que elas mesmas encontram na relação com o mundo e com os parceiros de jornada. Elas fazem isso com os próprios recursos, mobilizadas fortemente pela imaginação, pelo diálogo entre os pares, pelo levantamento de hipóteses e pelas tentativas de explicação. As investigações se apoiam em muitas estratégias construídas na própria experiência de investigar: as tentativas consecutivas, os experimentos, a exploração, a observação e as pesquisas.

As pesquisas são direcionadas a buscar informações a respeito de algum assunto que mobiliza a investigação das crianças. Isso pode ser feito pesquisando em:

- fontes orais – entrevistas e conversas;
- fontes escritas;
- fontes digitais;





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

- imagem;
- pesquisa matemática; e
- pesquisa de campo.

**Fontes orais** O trabalho com fontes orais envolve as crianças bem pequenas e as pequenas na busca de informações com especialistas e pessoas mais velhas da comunidade – sejam eles do campo ou da cidade –, representantes de um saber tradicional ou de conhecimentos específicos, convidados especiais que narrem experiências, respondam a dúvidas e tragam mais informações para alimentar as pesquisas em curso. Importante reconhecer que, nessas pesquisas, as crianças ficam atentas a duas questões: a temática específica e o próprio sujeito que é fonte das informações, prestando atenção nas formas de expressão e na linguagem.

Pesquisas em fonte oral têm uma etapa prévia de preparação, na qual as crianças levantam o que gostariam de saber, organizam roteiros de entrevista e procuram conhecer um pouco mais sobre o convidado, suas experiências e histórias de vida. A entrevista pode ser gravada em áudio, vídeo ou recuperada de memória, posteriormente, gerando novos registros em outras modalidades, inclusive a escrita.

A presença de pessoas da comunidade que se oferecem para responder às perguntas amplia as experiências infantis de investigação do meio social, trazendo a possibilidade de observar, perguntar, imaginar e compreender a diversidade de formas de organização social e de modos de viver em diferentes tempos e espaços.

**Fontes escritas** Uma outra possibilidade de conhecer é consultar páginas de livros e revistas especializadas nos assuntos sobre os quais as crianças desejam saber mais. Há muito o que aprender nessa investigação, como:

- elaborar roteiros de pesquisa mapeando as dúvidas e curiosidades que servirão de guia para a busca de informações;
- selecionar livros e outros materiais que contenham informações sobre os assuntos pesquisados;
- consultar índices, legendas e notas de rodapé;
- ler com base nos índices que os textos trazem, apoiando-se nas ilustrações, nas hipóteses sobre o que pode estar escrito e na compreensão do contexto de pesquisa; e
- tomar notas e registrar as descobertas para, posteriormente, partilhá-las.

O propósito de ler para estudar mais sobre um assunto cria um contexto propício ao desenvolvimento de estratégias de leitura e faz com que a pesquisa se torne ainda mais complexa, na medida em que as




O diálogo na comunidade, planejado e com registros, é fonte para as pesquisas em curso *(Foto: Eliane Oliveira de Jesus/ Marcionílio Souza)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

crianças podem investigar os assuntos e, ao mesmo tempo, a própria linguagem empregada nos livros, seus usos e funções.

As temáticas das pesquisas desafiam diferentes tipos de leitura, dependendo das questões de investigação. Para estudar a natureza, é possível recorrer a livros e atlas ilustrados, materiais que possuem títulos e legendas que podem ser explorados pelas tentativas de leitura autônoma das crianças, ampliando as estratégias para ler mesmo sem saber ler. A pesquisa sobre o meio social pode ser alimentada pelas comparações de diferentes livros, fotografias e textos que permitam o levantamento de hipóteses sobre os tempos históricos, a transformação das paisagens, os costumes e os modos de viver.

**Fontes digitais** O uso das novas tecnologias da comunicação e informação é direito das crianças e deve ser explorado por elas criteriosamente, considerando as finalidades e os reais benefícios que o contato com as telas promove. A utilização impulsiva dos recursos digitais precisa ser avaliada levando em conta o conjunto de vários outros aspectos do desenvolvimento infantil, além da cognição. Estudos nas áreas da Educação, Medicina, Psicologia e Saúde Mental alertam para o poder nocivo que as tecnologias exercem nas crianças. Em 2016, a Sociedade Brasileira de Pediatria organizou um manual, *Saúde de crianças e adolescentes na era digital* (disponível em bit.ly/saude_eradigital), recomendando que as menores não permaneçam diante das telas por mais de uma hora por dia.

A principal advertência diz respeito à exposição prolongada longe dos adultos e, muitas vezes, em substituição à interação com eles e outras crianças. A dissociação do corpo, característica da virtualidade, não é assimilada pelos bebês e pelas crianças bem pequenas. Em vez de instigá-las, pode mergulhá-las numa atenção dispersiva mobilizada pelos estímulos sonoros e visuais das telas.

É fundamental compreender que, para a criança, o conteúdo humano e a linguagem como mediadora da produção de sentidos devem ser interessantes e atrativos, não os "avatares" que a maioria dos jogos cria para entreter e ocupar o tempo. Por isso, a pesquisa em fontes digitais deve ser sempre acompanhada pela professora, ou pelo professor, e usada como recurso para as investigações que já estão em curso, evitando que o acesso às fontes de informação abra portas para conteúdos indesejáveis para a formação.

Quando orientada e acompanhada, a pesquisa em fontes digitais enriquece as pesquisas, promovendo o acesso a lugares, tempos e espaços inacessíveis de outro modo. Diante das telas, é esperado que as crianças se mantenham ativas, transcendendo a passividade de quem apenas recebe informações, alimentando a curiosidade com novas perguntas que vão norteando a navegação e a captura de imagens, trechos e links para compor o diário do projeto, do caderno de campo, do mural da sala, do portfólio ou de outro tipo de documentação dos achados. Além disso, a pesquisa pode enriquecer a linguagem quando há interação com textos na sua multimodalidade, com a leitura e a análise de imagem, texto e voz, ampliando o campo das experiências de escutar, falar, pensar e imaginar.

Uma grande vantagem que só o meio digital permite é o contato com crianças de lugares distantes. Por meio da trocas de e-mails e mensagens, é possível ensinar e aprender sobre aspectos geográficos dos diferentes territórios em que vivem, assim como costumes, hábitos, tradições e diferentes modos de viver, ampliando os conhecimentos sobre a vida social na sua diversidade.

**Imagem** Essa é uma outra fonte muito explorada, sobretudo nas investigações sobre arte e história: reproduções de obras de arte, fotografia e demais imagens que, além do aspecto estético, convidam à fruição e carregam informações que servem de suporte para as perguntas curiosas das crianças. A pesquisa imagética desenvolve um outro olhar, mais atento aos detalhes, ao enquadramento e ao ponto de vista de quem produziu ou capturou a cena. São possibilidades de leitura pouco utilizadas, pois a maioria das imagens a que as crianças são expostas na infância se prestam à propaganda, ao consumo e ao entretenimento, não à curiosidade, à pesquisa e à investigação. Por esse motivo, a pesquisa imagética depende em grande parte do cuidado na curadoria dos materiais.

Fotografias das famílias, do arquivo histórico da cidade, dos jornais, catálogos de exposições, reproduções de pinturas, gravuras e quadrinhos, entre tantas linguagens visuais, podem compor um acervo acessível





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

às explorações das crianças, que, mobilizadas pelas imagens, trarão perguntas interessantes. Essas, por sua vez, desencadearão novas investigações, ampliando as experiências de pensar e de imaginar.

**Pesquisa matemática** Além de problemas do cotidiano – que para resolvê-los é necessário desenvolver o pensamento para a contagem e as operações matemáticas básicas –, as crianças também podem investigar situações imaginárias pelo puro prazer de brincar com as ideias: quantos anos teriam de voltar no tempo para encontrar os homens das cavernas? Quantas estrelas devem existir no firmamento? Quantos baldes de água cabem em um oceano? Quantos anos você vai ter quando crescer? Como seria o mapa do rio feito pela sereia? E pela piabinha? O sentido de se envolver nessas investigações é a possibilidade de imaginar, o que ocorre em contextos nos quais o faz de conta ganha espaço.

O sistema numérico e o sistema monetário são objetos de investigação, desafios abstratos que envolvem observar a ocorrência dos números numa dada cultura, projetar, calcular e estimar apoiando-se em registros, portadores numéricos e recursos mentais autônomos.

**Pesquisa de campo** O contato com a natureza é fundamental para as crianças e deve ser visto como necessidade cotidiana. Para além da brincadeira em ambiente externo e da livre exploração, a professora, ou o professor, deve garantir momentos de pesquisa por meio da interação direta com a natureza. Mobilizadas por questões de investigação, é possível realizar observações atentas das plantas, dos animais, dos fenômenos da natureza; fazer desenhos de observação como registro; capturar imagens por meio da fotografia; coletar e preservar sementes, folhas, pedras e outros materiais naturais, sem causar impacto ao meio ambiente nem ameaçar a vida natural.

No retorno da saída a campo, é interessante disponibilizar todos os materiais para as crianças. Eles serão objetos da atenção, da curiosidade e da pesquisa em outros momentos do dia, mantendo aceso o desejo de pesquisar.

Na pesquisa de campo, as crianças podem investigar as próprias pessoas que habitam em determinado ambiente, descobrindo mais sobre os modos de viver, estar, trabalhar, comunicar-se, vestir-se, habitar, brincar, alimentar-se e cuidar-se.

LEMBRE-SE!

As práticas ligadas à exploração e investigação do meio contemplam principalmente os objetivos do campo ***Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações***. Na convivência com adultos e crianças curiosas e interessadas, que participam ativamente escutando e oferecendo apoio ao avanço de suas hipóteses, as crianças exploram e participam de investigações sobre a natureza e seus fenômenos, os objetos e materiais diversos, fazendo descobertas sobre propriedades e funções, identificando semelhanças e diferenças. Também ampliam o conhecimento sobre si mesmas ao investigar o mundo sociocultural, explorar fatos importantes sobre a história pessoal e da comunidade sobre os tempos passado e futuro. Dessa forma, contempla também o campo ***O eu, o outro e o nós*** uma vez que, ao conviver com crianças de diferentes origens e culturas, amplia o conhecimento sobre o outro, respeitando as diferentes culturas e etnias. Por fim, por criar propósitos contextualizados de busca e processamento de informações, amplia as experiências das crianças no campo ***Escuta, fala, pensamento e imaginação.***

## Práticas de fruição estéticas e experimentações criativas

A arte abre um campo de experiências significativas: é fonte de informação para saber mais sobre a arte, o artista e a obra e, principalmente, matéria-prima para investigações sobre materialidades, sensações, impressões, representações e a própria expressão. Investigando a arte, é possível conhecer procedimentos para lidar com meios, materiais e suportes de diferentes linguagens e, ao mesmo tempo, conhecer modos poéticos de ver o mundo.

FRUIÇÃO ESTÉTICA Sentar para ouvir uma música, observar o entardecer, visitar uma exposição e folhear um álbum são exemplos de experiências que não necessariamente geram um produto ou resultado prático, mas são enriquecedoras porque alimentam a sen-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

sibilidade. Experiências que envolvem conhecer pelo prazer de conhecer e usufruir da experiência são raros momentos de fruição.

Na fruição, há o mesmo elemento lúdico também presente na brincadeira. A criança brinca por brincar, sem intenção pedagógica de desenvolver algum conteúdo subjacente, sem intenções didáticas, pelo desafio de envolver-se em uma situação imaginária e, por isso mesmo, intensa. Justamente porque se envolve e brinca com essa qualidade existencial é que a criança aprende sobre os papéis sociais, sobre as representações do mundo e sobre si mesma. A fruição, da mesma forma, não tem em si um resultado pragmático, mas se apresenta como intervalos, respiros para conhecer e se sensibilizar com algo importante em si mesmo.

Os momentos de fruição podem ocorrer em rodas de música, tertúlias literárias, conversas sobre fotografia, escultura, cinema, teatro, dança, artesanato etc. Para desfrutar desses momentos, é importante que a professora, ou o professor, seja um curador atento, capaz de garantir às crianças acesso a diversificados repertórios e experiências que elas não teriam de outra forma porque são, simplesmente, inusitados em relação aos estereótipos que comumente são projetados como produtos para crianças.

ATELIÊS DE EXPLORAÇÃO E CRIAÇÃO Um procedimento artístico não é arbitrário, mas consequência dos percursos de criação e de investigação que apresentam bons problemas e cujas respostas se encontram nos modos de proceder com a matéria. A criança que tem espaço para a criação encontra os próprios problemas no enfrentamento:

- Como fixar uma pintura efêmera feita com giz de lousa, água ou gelo?
- Quantas possibilidades de desenho efêmero podem ser explorados?
- Como erguer uma escultura de argila sem que ela dobre e quebre antes de secar?
- Como produzir o máximo de cores possível com duas ou três?
- Como tornar uma tela mais quente ou mais fria usando apenas as cores?
- Como extrair e fazer durar por mais tempo a tinta do urucum e de tantas sementes e madeiras que servem para pintar o corpo nos rituais indígenas?
- Que materiais são mais vibrantes para um chocalho? E para um pandeiro?

Esses são exemplos de perguntas que remetem à exploração, ao conhecimento dos materiais e à construção de procedimentos que solucionem os problemas que a matéria coloca.

Nos ateliês, há o envolvimento na exploração estética de diferentes materiais, a apropriação e a criação de procedimentos que resolvam os desafios impostos pelas materialidades nas diferentes linguagens:

- o domínio da forma da argila e das massas nas modelagens;
- a condução dos gestos no controle da forma nas esculturas com materiais diversos (blocos, sucata, papel etc.);
- os modos de aglomerar, enfileirar, seriar e compor materiais diversos, incluindo os naturais;
- os procedimentos de traçar, de ocupar espaços e de conduzir as linhas no desenho;
- a mistura das cores e texturas na pintura;
- o controle da altura, intensidade, volume e timbre da música;
- as formas de visibilidade da imagem; e
- os modos de refletir e interferir nos efeitos da luz e das sombras etc.

Além da investigação dos procedimentos, as crianças podem ser desafiadas às investigações poéticas, resultado de um olhar sincrético sobre o mundo, de observações atentas e de conversas: com o que sonham os anjos? O que as árvores falam quando sopra o vento? O que vê uma janela quando ninguém está por trás dela? Por que a chuva não é colorida? O que acontece com os objetos, as plantas e os bichos quando todo mundo dorme?

Para responder a essas perguntas e, o mais importante, para seguir perguntando cada vez mais, as crianças precisam ter espaços para fruir e conhecer a arte e as linguagens artísticas, representar ideias, emoções e pensamentos e envolver-se em interessantes experimentações criativas. Todas as investigações podem ganhar importância no trabalho dos ateliês de exploração e criação, organizados para oferecer às crian-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Prefeitura Municipal de Canarana

Diário Oficial do Município

quarta-feira, 20 de janeiro de 2021 | Ano V - Edição nº 00557 | Caderno 1



ças as condições para explorar os materiais e descobrir suas potências; testar mais de uma vez suas ideias; produzir e dar continuidade às produções; e constituir projetos individuais de criação que possam durar um dia, uma sequência de dias ou um período maior, dependendo do avanço das crianças e do investimento de cada uma no que de fato deseja realizar. É no ateliê que as crianças colocam em jogo tudo o que aprenderam no desenvolvimento de percursos criativos.

O ateliê não é, necessariamente, um espaço físico para fazer algo específico, mas de exploração, investigação e conhecimento. Ateliê é a denominação que se dá à experiência que acontece no espaço destinado à criação que pode, inclusive, ser ambientado em diferentes locais: na sala, no refeitório ou no espaço externo. Para a ambiência do ateliê é necessário:

- acesso aos materiais;
- tempo flexível para a criação, portanto, opções para quem concluir suas proposições antes;
- possibilidade de guardar as produções anteriores para que as crianças possam recorrer a elas para dar continuidade, inspirarem-se etc.;
- disposição de mesas e bancadas de modo a favorecer as trocas e as interações;
- observação atenta da professora, ou do professor, para detectar os desafios que as crianças encontram e oferecer ajuda técnica que os projetos individuais apontam; e
- referências disponíveis para que as crianças possam se alimentar esteticamente e trazer inspirações para as próprias produções.

A continuidade do trabalho do ateliê é um fator determinante na construção da experiência das crianças, por isso não pode ser uma experiência eventual, mas, sim, continuada e regular.

PROJETOS COLETIVOS MULTILINGUAGENS O trabalho com os ateliês, as tertúlias literárias, as conversas, as brincadeiras e todo o conjunto das experiências podem gerar o desejo de produção coletiva de uma instalação, uma peça teatral, uma coreografia ou uma apresentação musical, entre outros. Quando a professora, ou o professor, tem atenção às manifestações das crianças e percebe a possibilidade de uma produção coletiva, pode partilhar as ideias e convidar as crianças a participar do desenho de um projeto.

Esses projetos podem aprofundar a investigação e os conhecimentos em uma linguagem ou, intencionalmente, desafiar as crianças a imaginar diálogos possíveis entre as linguagens, como da dança e da música, que são essencialmente expressivas. Nessas práticas, há a possibilidade de fruir e conhecer as peças artísticas e também de explorar as especificidades de cada linguagem para benefício da própria expressão.

Os projetos coletivos oferecem momentos de fruição e um ambiente diversificado para a explora-



Produção coletiva de projetos multilinguagens *(Foto: Vailma Medeiros/Seabra)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ção de movimentos, gestos e sons e podem ser movidos por propósitos compartilhados para promover uma construção coletiva – coreografia, instrumentos musicais etc.

O sucesso dos projetos coletivos não ocorre espontaneamente: é preciso que a professora, ou o professor, sensível às linguagens, observe as ideias que estão circulando na turma e invista nas iniciativas infantis de explorar, reproduzir e criar, por exemplo, sons, instrumentos e movimentos corporais, se a proposta for uma apresentação musical com dança.

Arranjos de desenho e dança, teatro e pintura, música e escultura, fotografia e instalação, vídeo e música são exemplos de combinações que podem gerar projetos que extravasam os contornos tradicionais das linguagens artísticas e trazem experiências contemporâneas criativas e inovadoras.

REPRESENTAÇÕES DO MUNDO O desenho é uma das principais linguagens empregadas pelas crianças bem pequenas para representar o mundo. Ele tem início nos primeiros gestos do bebê, que se repetem nas marcas que ele imprime nas superfícies, mediados por materiais para riscar. Nesse primeiro momento, os rabiscos não possuem, necessariamente, intenção representativa, mas são, antes, registros de uma gestualidade expressiva.

A criança bem pequena explora a expressividade no desenho durante sua passagem pela Educação Infantil, uma vez que o desenho é uma das mais tradicionais atividades, presentes em qualquer rotina pedagógica. Traçando, a criança pequena descobre o destino das linhas, tem ideias para desenhar e as altera observando os próprios desenhos. Assim, dos gestos expressivos nascem os desenhos que, quando nomeados pelas próprias crianças, cumprem seu papel de representar ideias, sentimentos e emoções.

Importante saber que ao fazer isso, a criança não expressa exatamente o que ela observa, mas, sim, o que ela conhece e o que pensa sobre as próprias observações. Mais do que uma forma de representar ideias, o desenho é uma forma de representar o ponto de vista do autor – ou seja, da criança na sua singularidade criativa.

Os desenhos das crianças pequenas, quando elas têm oportunidade de desenvolver-se em um percurso criativo, têm um apelo representativo. Elas desejam colocar em imagem o que pensam e sentem. Tal como o faz de conta, o desenho é uma linguagem fundamental no desafio de representar o mundo e, não por acaso, ocorre tão intensamente nessa fase.

Para que o desenho possa avançar e prestar-se às necessidades de expressão e de representação do mundo, é importante que ocorra com regularidade na rotina da Educação Infantil, com o oferecimento de ampla diversidade de materiais convencionais e estruturados para riscar (lápis, giz de cera, giz de lousa, canetas de ponta grossa e de ponta final canetas esferográficas etc.) e não convencionais também (carvão, pregos, arames, outros materiais para ranhuras etc.). Além disso, é importante explorar os suportes bidimensionais convencionais (papel, cartolina, papel cansom etc.); tridimensionais (caixas de papelão de diversos formatos, blocos de madeiras etc.) e suportes não convencionais (vidros de janelas, chão, o próprio corpo etc.). Por fim, as posições para desenhar também podem variar: sentado, de pé, deitado, olhando de cima para baixo, de baixo para cima etc.

O desenho também pode ser compreendido como uma ideia, uma forma que representa e, nesse sentido, os efêmeros, construídos com base na composição com pequenos objetos, sementes, contas etc. são alternativas de representação, ainda que provisórias. O valor é a experiência de explorar a estética dos materiais e de representar, mais do que o produto propriamente dito.

REPRESENTAÇÕES DO OUTRO E DE SI MESMO
A construção da percepção de si mesmo como sujeito separado do outro é algo que não está colocado desde o nascimento e se dá em um processo que envolve, necessariamente, a interação com os outros. A noção de uma autoimagem depende disso, de um outro, que ao olhar o bebê e atribuir-lhe significado, ou ao se oferecer como modelo de expressões faciais e gestos, vai promovendo o seu desenvolvimento na direção do autoconhecimento. Muito antes de ser capaz de representar a si mesmo no desenho, o bebê precisa perceber-se e reconhecer-se no espelho, por exemplo. Com esse objeto, ele pode se olhar; investigar as relações entre as ações e a imagem refletida; ter o acompanhamento de um adulto observando e nomeando o que está vendo e de outros bebês e crianças que dividem essa brincadeira de olhar-se no espelho.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Todos esses são elementos e práticas que apoiam o bebê na construção do autoconhecimento. Da mesma forma, o trabalho com fotografias dos bebês e seus familiares, afixadas em murais ou manuseadas como fichas e nomeadas pelo adulto, é um recurso do próprio cotidiano da sala que deve estar presente em diferentes práticas, como rodas de conversa, cantorias e contação de histórias.

Para crianças bem pequenas e pequenas, o espelho e a fotografia são recursos valiosos e facilmente integráveis a outras práticas que envolvem a representação, como o trabalho com o autorretrato. Essa prática pode criar situações diversas como:

- construir coletivamente e observar o painel de fotografias das crianças e suas famílias e, por meio deles, reconhecer as semelhanças e as diferenças;
- conversar em roda com os colegas para compartilhar relatos da família, hábitos trazidos de casa, objetos portadores de histórias da família e experiências vividas nesse coletivo;
- desenhar-se olhando no espelho para descobrir novos detalhes a cada oportunidade;
- desenhar os colegas observando-os atentamente e ajudando-o, com o seu olhar, a dar visibilidade às expressões próprias de cada um;
- explorar diferentes linguagens artísticas como a pintura, a colagem e a instalação para realizar retratos e autorretratos para ampliar o modo de ver a si mesmo e aos outros;
- legendar as próprias produções e as dos colegas, agregando, com o próprio olhar, aspectos que colaboram para que o outro veja a si mesmo; e
- aproveitar momentos de fruição das produções coletivas.

O trabalho com o autorretrato e as representações de si mesmo podem ganhar novos contornos na passagem pela Educação Infantil ao longo dos anos, quando as crianças são desafiadas a representar a si mesmas utilizando outras linguagens além da visual. Como será, por exemplo, o gesto ou o movimento corporal que representa cada um? E a música? Essas questões levam as crianças a refletir sobre si mesmas e a conhecer-se melhor com base em outras referências, extravasando os contornos que definem as linguagens, explorando experiências multissensoriais e multilinguagens.

**LEMBRE-SE!**

O trabalho com o autorretrato, nas diferentes linguagens, tem lugar como prática pedagógica no campo ***O eu, o outro e o nós*** na medida em que permite que as crianças observem as próprias características físicas, os detalhes definidores de sua imagens e também as marcas de sua identidade que dizem respeito às diferentes formas de se expressar no mundo, os gostos, as preferências e os saberes, desde a sua origem. Além de ampliar o conhecimento de si mesma, é uma oportunidade para a criança expressar-se por meio de diferentes linguagens e em diferentes suportes, de forma continuada, recriando técnicas e procedimentos para o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a construção de objetos tridimensionais e a fotografia, entre outras, aprofundando a sensibilidade e o conhecimento das linguagens, objetivo descrito no campo ***Traços, sons, cores e formas.***



Trabalho com autorretrato
e as representações de si mesmo
*(Foto: Cátia Sirlene Barbosa/Marcionílio Souza)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# O trabalho entre campos

A eleição dos objetivos não encerra o planejamento. Com base no mapa, será preciso refletir sobre como trabalhar com os objetivos. Uma possibilidade é constituir arranjos entre campos de experiência, criando contextos mais significativos para as crianças porque favorecem as relações entre diversas vivências.

Um bom contexto de investigação, por exemplo, cria oportunidades para a descoberta de histórias sobre a própria origem, dos locais onde vive e da identidade de cada região da Bahia. Pesquisando os fluxos da natureza e o trabalho do homem, é possível às crianças aprender muito sobre a passagem do tempo e as transformações. Ao mesmo tempo, elas vão avançar no domínio de práticas de leitura e escrita que envolvem pesquisar para saber mais sobre um assunto e comunicá-lo a outras crianças da comunidade. Tudo isso ganha um sentido profundo como conteúdo de experiência de vida na medida em que as crianças estarão imbuídas do pertencimento cultural e do interesse em saber mais sobre si mesmas.




A costumeira roda de conversa, atividade diária na rotina escolar, cria possibilidades entre campos de experiência: de conversar; de trazer conteúdos da própria experiência; e de ouvir os colegas da roda ou convidados especiais, ampliando as referências de mundo e as formas de expressão oral das crianças, além de favorecer a apropriação da gestualidade, dos hábitos e costumes próprios da prática de conversar em seu grupo social. Conversando, as crianças aprendem sobre a diversidade entre as pessoas, sobre si mesmas e sobre o que as faz sentirem-se parte de uma comunidade que compartilha determinados saberes.




# Projetos coletivos e individuais

Projeto é uma possibilidade de contextualização das experiências de crianças e professoras, ou professores, articulando propósitos compartilhados de interesses e curiosidades, objetivos didáticos e comunicativos dos diferentes campos de experiência, tornando as práticas vivenciadas nas creches e nas escolas de Educação Infantil mais próximas das práticas sociais.

Um projeto se configura em um modo privilegiado para organizar as experiências de aprendizagem nos diferentes campos de modo integrado e apropriado à faixa etária e à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, as crianças experimentam, de fato, o papel de pesquisadoras, como sujeitos ativos da própria aprendizagem. Os projetos caracterizam-se por um conjunto de explorações e proposições articuladas entre si em um determinado tempo, que permite que as crianças explorem ou investiguem um objeto ou um assunto em profundidade, com base na curiosidade, nos problemas ou nas questões de pesquisa, suficientemente complexas (considerando-se a faixa etária e o modo próprio de aprender) para mobilizar diversos campos de experiência. A duração pode variar conforme o objetivo, considerando tanto os interesses das crianças como as intervenções docentes necessárias para alcançar as expectativas de aprendizagens.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Os projetos são desenvolvidos coletivamente e, portanto, demandam a convivência das crianças na exploração dos materiais, nas conversas sobre o tema e no compartilhamento das descobertas. Tudo isso é expresso por meio de diferentes linguagens como a verbal, a gráfica e a corporal, conforme as características do projeto e de cada criança. Para que as investigações avancem, faz-se necessária a participação ativa das crianças especialmente nas decisões sobre o rumo das pesquisas e no levantamento de questões.

As aprendizagens conquistadas no projeto são mobilizadas e alimentam as brincadeiras, enriquecendo-as, ao mesmo tempo que permitem à professora, ou ao professor, levantar os saberes e as hipóteses das crianças sobre o tema do projeto. Por ser coletivo e responder às curiosidades das crianças, o projeto também favorece a construção de identidade individual e coletiva, ampliando o conhecimento sobre si mesmas e sobre as outras crianças. A garantia desses direitos no desenvolvimento do projeto é, por si só, um critério de qualidade. Há outros aspectos que são condições para sua condução e que podem qualificar um bom projeto. Deve ter propósitos claros – ou seja, a professora, ou o professor, precisa saber o potencial de aprendizagem que determinado tema possui, definindo, de modo intencional, os prováveis objetivos de aprendizagem e de investigação. É interessante que o recorte temático venha de uma leitura dos interesses das crianças – dever ser, portanto, significativo e configurado como uma problemática real para elas e possibilitar uma investigação em profundidade de acordo com a faixa etária, em determinado período de tempo. Tem de ser complexo o suficiente para requerer e possibilitar a articulação entre os diferentes campos de experiência na busca de respostas às questões de investigação, em fontes de natureza diversa (livros, imagens, objetos, entrevistas etc.), e para a comunicação das descobertas.

Embora seja necessário ter uma série de ações de pesquisa em torno do tema, por meio de instrumentos de planejamento próprio, é preciso um planejamento flexível, que acompanhe o processo de investigação das crianças e permita uma mudança de percurso com base na participação delas. Para isso, tem de contar com a participação direta das crianças, sempre com a observação e a escuta atentas da professora, ou do professor. A documentação do processo favorece esse acompanhamento, a participação das crianças e a sistematização do que foi desenvolvido, além de permitir que as descobertas sejam compartilhadas com outros sujeitos, crianças de outros grupos e familiares.

## A escolha do tema e da questão central

Na Educação Infantil, sobretudo com as crianças bem pequenas, o tema não precisa surgir como escolha direta das crianças, mas é o resultado da exploração guiada que é observada e analisada. É a professora, ou o professor, quem traduzirá essas explorações em um tema que tenha potencial para despertar o interesse do grupo e permitir experiências ricas de aprendizagem.

## Processo e culminância

Em se tratando de crianças dessa faixa etária, não há um produto dado de antemão, já que elas estão voltadas para as ações presentes e os resultados imediatos de suas ações, não para o resultado futuro das explorações e investigações. O livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia* afirma: "Crianças desta idade tendem a estar imersas no momento imediato e no processo, em vez de no produto de sua atividade".

Processo e produto se mesclam na experiência e compõem um percurso contínuo de aprofundamento na relação das crianças com os temas e objetos que estão presentes nas explorações. O papel da professora, ou do professor, ao documentar e guiar essas experiências, é costurar os sentidos, dando visibilidade e favorecendo a expressão pelas crianças do que elas estão vivenciando.

O percurso vivido com o projeto tem uma culminância, é sistematizado e finalizado com algo que marque e retorne para as crianças o que elas viveram e aprenderam, e que expresse ou comunique às famílias e aos pares o que foi significativo para o grupo e para cada uma delas.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Planejamento é fundamental para apoiar a prática pedagógica *(Foto: Dill Santos)*

# 6 Instrumentos de planejamento

Organizar o ambiente de modo intencional – fazendo a gestão de interações, tempos, espaços e materiais de modo a garantir os direitos das crianças e os objetivos de aprendizagem dos diferentes campos de experiência – é uma tarefa complexa e por isso exige ferramentas próprias que apoiem os gestores e a professora, ou o professor, nessa tarefa continuamente. Essas ferramentas são os instrumentos de planejamento e documentação da prática que apoiam as decisões em diferentes tempos: no ano, no semestre, na semana, no dia ou no momento da atividade. Esses diferentes tempos permitem a antecipação das decisões, a clareza dos objetivos e que o planejamento seja flexibilizado conforme as observações das necessidades, dos saberes e dos interesses das crianças.

Instrumentos de planejamento apoiam a prática da professora, ou do professor, na promoção intencional de ricas experiências de aprendizagem e podem ser apropriados por meio de modelos já utilizados em outros contextos e que se mostraram eficazes. Também podem ser construídos com base nas necessidades que o planejamento e o acompanhamento pedagógico apresentam a cada momento.

Os instrumentos a seguir são alguns dos mais utilizados nas creches e escolas de Educação Infantil da Chapada Diamantina e demais regiões. Entre os principais destacam-se os documentos referenciais e instituintes das bases do trabalho pedagógico.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Documentos instituintes

| Documento (elaboração coletiva) | Descrição/finalidade |
|---|---|
| **Projeto político-pedagógico (PPP)** | Registra a proposta pedagógica da escola definindo o seu perfil ao descrever o público atendido, as famílias e as crianças, as concepções de Educação Infantil, a metodologia e os objetivos de aprendizagem. É um documento pautado nos documentos norteadores mais gerais, como as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, a BNCC e os documentos referenciais municipais. |
| **Plano de ação anual** | Descreve as ações administrativas e pedagógicas necessárias para atingir os objetivos, estabelecendo, para isso, metas anuais com critérios de acompanhamento e avaliação durante o período letivo. Toma como base o plano de ação da escola do ano anterior e a avaliação do trabalho pedagógico e das necessidades da comunidade atendida para definir as ações que serão mantidas ou modificadas. |

## Documentos institucionais

| Documento (elaboração coletiva) | Descrição/finalidade |
|---|---|
| **Plano anual ou semestral de ação da turma (pode ser desdobrado em planos trimestrais e mensais)** | Em consonância com o plano anual, descreve, de modo específico, os objetivos pedagógicos da turma e a orientação didática norteadora das práticas nos diferentes campos de experiência para alcançá-los. Define os projetos, as sequências didáticas e as atividades permanentes que serão possivelmente trabalhadas ao longo do ano. |
| **Plano semanal ou semanário** | Com base nos demais planos, a rotina diária e semanal, o plano semanal ou semanário indica as atividades, o espaço, os materiais, as interações e os agrupamentos previstos para a semana a cada momento do dia. Pode conter a indicação de pontos de observação e reflexão bem como intenções e objetivos gerais para a semana. |
| **Planejamento de projeto (mapa conceitual e mapa de percurso/ etapas do projeto)** | Articula propósitos didáticos de diferentes campos de experiência, que envolvem uma situação-problema. O mapa conceitual é um instrumento que aponta, em forma de mapa ou esquema, com base na questão central de investigação, diversas possibilidades de conteúdos e investigações necessárias para que o grupo se aproxime de respostas a essa questão central.<br>O mapa de percurso mostra o caminho a ser percorrido pelo grupo nas investigações, definindo a organização do ambiente, as atividades que contemplam diferentes campos, os registros e as sistematizações que ocorrerão ao longo do projeto, organizadas no espaço e no tempo, respeitando-se o modo próprio de aprender de cada faixa etária e os direitos de aprendizagem definidos na BNCC. |
| **Planejamento de sequências de atividades** | Organiza um conjunto encadeado de atividades, planejadas para garantir uma continuidade de desafios em torno de determinados objetivos de aprendizagem. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A composição dos arranjos entre os campos ganha vida na programação semanal, que, de uma semana para outra, deve apresentar a continuidade das proposições a fim de que as crianças constituam experiência sobre o que estão vivendo. No hipotético exemplo de uma turma de 5 anos, todos os campos se entrelaçam nas diferentes oportunidades que as crianças têm de viver coletivamente tudo o que a escola pode oferecer.

## Plano semanal para turma de 5 anos

| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---|---|---|---|---|---|
| **Entrada** | Ambiente de faz de conta | Ambiente de faz de conta | Ambiente de faz de conta | Estações de criação plástica | Cantos de jogos |
| **Roda** | Conversa sobre o fim de semana e os novos projetos, desejos, pedidos; agenda | Conversa e combinados da agenda do dia | Conversa e combinados da agenda do dia | Conversa e combinados da agenda do dia | Programação do fim de semana e agenda |
| **Práticas investigativas** | Projeto de investigação do rio | Projeto de investigação do rio | Projeto de investigação do rio | Construções | Biblioteca |
| **Lanche** | Na sala | Na sala | Na sala | Na sala | Piquenique |
| **Parque** | Construções de areia | Construções de areia | Intervenções nos brinquedos | Intervenções nos brinquedos | Projeto jogos de parque |
| **Práticas investigativas** | Coleções | Ateliê plástico | Ateliê plástico | Investigação musical | Coleções |
| **História** | Reconto de criança | Contos de fadas tradicionais | Contos de fadas tradicionais | Contos de fadas tradicionais | Conto de fadas novas versões |

Nesse modelo, percebe-se a presença de momentos bastante abertos às iniciativas e projetos individuais, como os ambientes de faz de conta, as construções de areia no parque e o ateliê plástico. Há momentos coletivos como as rodas de conversa e de histórias que ajudam a enredar os dias e as narrativas das crianças. Observa-se também a continuidade de práticas investigativas, que podem estar organizadas em situações coletivas – como as pesquisas sobre as intervenções nos brinquedos e o projeto de investigação das paisagens locais do rio que corta a cidade – ou em momentos de pequenos grupos, como é o caso das coleções, por exemplo.

Tal organização é resultado das histórias construídas em uma turma, das hipóteses atualizadas da professora, ou do professor, acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a turma e os acordos semanais e diários feitos com as crianças. Por isso,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

não pode ser tomado como um modelo a ser seguido. É fundamental que cada município e, em especial, cada creche e escola de Educação Infantil dialogue sobre o fazer pedagógico. Juntos, poderão selecionar os melhores instrumentos e desenvolver estratégias para usá-los de modo articulado, fugindo da utilização meramente burocrática para que eles tenham, de fato, um uso real e concreto para apoiar a gestão pedagógica nos diferentes planos, do institucional ao trabalho cotidiano com as crianças, e no avanço da qualidade da Educação.

Até agora, tratou-se de como organizar as proposições feitas às crianças, de modo a garantir as condições para que tenham boas experiências em sua passagem pela creche ou escola de Educação Infantil. Mas ainda cabe perguntar: como, afinal, as crianças participam dos planejamentos? Se as professoras, os professores e a escola já definem um plano, desde o projeto político-pedagógico, qual é o espaço de participação delas?

Todo o esforço de planejamento é em vão se as crianças não participam dele. Cabe, entretanto, perguntar: em que nível elas participam e de que modo? A participação se dá, efetivamente, tanto na indicação de temas de interesse como na condução do trabalho conjunto. Por exemplo: pode-se definir, desde o projeto político-pedagógico, que a escola formará uma comunidade de leitores. No plano do cotidiano do trabalho da professora, ou do professor, define-se, desde o início, que as crianças viverão experiências de ser leitoras, mesmo que não convencionalmente. Ainda é possível determinar que elas terão acesso aos livros e que viverão, todos os dias, um momento de ouvir belas histórias. Ainda assim, as crianças participam das mudanças nessas rodas com a indicação das histórias de que gostam mais, da qualidade do tempo da leitura, da articulação das leituras a outras proposições que podem surgir delas próprias, apoiadas pelos adultos.

Para que isso aconteça, é fundamental observar muito as crianças e ter atenção ao modo como elas respondem aos convites feitos e às proposições didáticas. Para essa escuta, pode apoiar-se na documentação. Nesse aspecto, algumas experiências internacionais são bastante inspiradoras, trazendo um modelo de planejamento como hipóteses projetuais relativas às crianças, às famílias e à equipe escolar. Para ser tratados como hipótese de trabalho, tais planejamentos requerem constante atualização, levada a ponto de alterar importantes rotas de trabalho. Os instrumentos – quadros com registros de cada criança, descrições de cenas etc. – são construídos à medida da necessidade dos registros, que são levados às reuniões de planejamento. São, portanto, ajustados à necessidade.

Dessa forma, consultando as crianças, observando-as e escutando o que elas dizem, é possível fazer uma boa gestão dos planejamentos e, a médio prazo, também uma gestão de currículos. O principal desafio dos próximos passos é planejar com as crianças, usando instrumentos adequados para isso. Isso implica:

- cultivar a cultura do registro como documento do pensar das crianças e também da experiência docente;
- associar registros (documentação) aos planejamentos, compreendendo os planejamentos como movimentos do pensamento da professora, ou do professor, em função da resposta da turma;
- encontrar formas de planejamento coletivo que possam ser sustentadas pelos encontros de formação na instituição educativa (reuniões, HTPC, encontros etc.); e
- aceitar e tirar proveito da transitoriedade dos planejamentos, compreendendo que eles sempre espelham as hipóteses de trabalho e, por isso, não são fechados.

Espera-se que, com esses modos de planejar, as crianças ajudem a apontar caminhos mais significativos tanto para os percursos de aprendizagem quanto para o desenvolvimento profissional dos próprios docentes.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Avaliação aberta aos campos de experiência das crianças
*(Foto: Ana Emilia Cunha da Silva/Curaçá)*

# 7 Avaliação

Na Educação Infantil, o tema da avaliação é peça-chave para a defesa dos direitos das crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento e deve ser pensada como instrumento para a melhoria da qualidade da Educação oferecida a elas.

## Objetivos de avaliação: o que, como e para que avaliar

Na Educação Infantil, a avaliação é considerada em diferentes planos. A mais abrangente é a institucional, que tem como propósito assegurar todas as condições necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento, o que depende da qualidade das rotinas pedagógicas; dos ambientes de aprendizagem e espaços, tempos, materiais e interações; da participação comunitária; e do acolhimento da família, sua história e origem sociocultural.

O uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2007) pode apoiar esse exercício e inspirar municípios da Chapada Diamantina e demais territórios a desenvolver os próprios indicadores, atualizando-os regularmente. Os resultados dessa avaliação dão importantes pistas para a gestão institucional da escola, sinalizando os pontos de fraqueza que precisam ser mais investidos e os avanços já conquistados que terão continuidade.

A avaliação institucional é fundamental para que exista a avaliação de aprendizagem, que, por sua vez,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

só acontece em contextos promotores de aprendizagens, ou seja, mediante a certeza de que todas as crianças tiveram iguais oportunidades. Dessa forma, evita-se o risco de discriminar uma ou outra criança por não apresentar determinados aspectos do desenvolvimento que não são naturais, mas, sim, socialmente construídos na experiência de participar de uma instituição de Educação Infantil de qualidade.

A avaliação de aprendizagem não ocorre de forma isolada. Ela é sistêmica, numa cadeia de processos que envolvem outros profissionais, compromissos e interesses, além das crianças e suas professoras, ou seus professores. Leva em conta os avanços dos percursos individuais e coletivos e podem ter dois propósitos. O primeiro é exploratório, a título de diagnóstico inicial para conhecer as crianças e as famílias, identificando experiências e o que demostram saber nos diferentes aspectos: físico, emocional e cognitivo.

A avaliação de percurso identifica os avanços ao longo da passagem do tempo, o que só se pode notar por meio de uma boa documentação, de registros e de instrumentos de análise. Essa forma de avaliar não é classificatória nem se limita a descrever aspectos do desenvolvimento infantil, mas é compreendida como instrumento de acompanhamento pedagógico e do desenvolvimento das crianças, por isso afirma-se a necessidade de avaliar processos e não resultados.

A visão da avaliação da aprendizagem deve deixar de ser classificatória para se tornar o meio pelo qual a professora, ou o professor, analisa a sua prática, as dificuldades encontradas pelas crianças, o sucesso de cada uma e, assim, reelabora suas ações. Não é, portanto, o momento de verificar o conhecimento das crianças, mas de refletir sobre sua prática docente. As perguntas norteadoras dessa reflexão deveriam vincular-se não só aos resultados obtidos pelas crianças mas também à capacidade da professora, ou do professor, de realizar os encaminhamentos necessários, potencializar e ajustar processos de ensino e de aprendizagem.

A observação é a principal ferramenta desse modo de avaliar. Observando, a professora, ou o professor, pode reconhecer as crianças na sua singularidade, nos modos como se mostram mais ou menos interessadas ou mais ou menos atentas; os modos como aprendem, exploram e atuam diante de desafios; como e com quem brincam; e como se expressam. Nessa perspectiva, avaliar é um exercício de aproximação e de conhecimento da criança, de sua identidade e, portanto, é um gesto de cuidado que envolve respeito, ética e atenção às singularidades.

Para avaliar e, continuamente, planejar levando em conta as crianças, é preciso ter clareza dos campos de experiência que se abrem para elas, por meio de propostas menos estruturadas e mais abertas às explorações e sistematizações das próprias crianças. Como instrumento em uso, servindo-se como motor de um processo de aprendizagem, a avaliação deve seguir três movimentos:

- **1º movimento** Recorte de uma realidade.
- **2º movimento** Qualificação dessa realidade.
- **3º movimento** Tomada de decisões e partilha.



Avaliação da aprendizagem para reelaboração da prática pedagógica *(Foto: Semec/Wagner)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

No primeiro movimento, a documentação pode ser orientada para um recorte da realidade, de tudo o que as crianças observam e vivenciam na passagem do tempo na Educação Infantil. No segundo, o olhar atento da professora, ou do professor, descreve todos os aspectos observados e qualifica a experiência, posicionando-se em relação às crianças, como sujeitos implicados no ato educativo. E, diante da reflexão que resulta desse exercício, a professora, ou o professor, pode repensar suas hipóteses, reorientar seu trabalho, dar continuidade ao que vinha pensando ou mudar totalmente o rumo de seu planejamento, sempre levando em conta o que as crianças sinalizam como caminhos de interesse, curiosidade e investigação.

## Instrumentos de avaliação

Em relação às aprendizagens, é possível, ainda, fazer uso de indicadores de avaliação como instrumentos norteadores da observação e, principalmente, das análises da documentação de cada criança.

Por indicador compreende-se um gesto, uma expressão, uma manifestação da criança que indique avanços em seu percurso de aprendizagem com base na própria trajetória, segundo a documentação obtida durante certo período.

Para que se possa tecer uma reflexão avaliativa sobre os percursos das crianças, é necessário utilizar instrumentos de documentação. O portfólio de aprendizagem é um deles. Constitui-se num acervo de registros diversos, de produções das crianças e de narrativas das professoras, ou dos professores, sobre as observações que contam experiências vividas pela turma e por cada criança ao longo de determinado tempo. Para assegurar o direito de participação, é preciso que a criança seja convidada a compor esse portfólio, tomando decisões sobre o que gostaria de acrescentar nesse acervo. Essa é uma situação que cria o ambiente necessário ao processo de autoavaliação da criança.

A documentação pode ser construída com diferentes suportes e linguagens, dependendo do que se espera acompanhar. Por exemplo, para acompanhar o desenvolvimento oral, a melhor forma de documentar são as gravações em áudio que podem, posteriormente, ser analisadas pela professora, ou pelo professor, e, ao fim de um processo, pelas crianças, como possibilidades de ver, em retrospectiva, os próprios processos, do ponto em que partiram ao ponto em que chegaram, e reconhecer tudo o que aprenderam no caminho. Para acompanhar o desenvolvimento gráfico, uma boa documentação é o conjunto de desenhos elaborados ao longo de um período e registros de observação dos momentos de desenhar, para que se possa ter acesso às duas fontes de informação – a visualidade do desenho e a própria atividade de desenhar. Para acompanhar o desenvolvimento da escrita, é preciso recolher, em ordem cronológica, todas as escritas produzidas pela criança, incluindo as espontâneas, que surgiram nos momentos de faz de conta, por exemplo, para observar, ao mesmo tempo, os aspectos gráficos e as apropriações dos usos e das funções da linguagem. Para acompanhar o desenvolvimento dos percursos investigativos de construções tridimensionais, é preciso fotografar as produções e analisar as mudanças ocorridas ao longo do tempo em decorrência da oferta de novos materiais e arranjos espaciais.

Todas essas possibilidades de documentação podem ser feitas com as próprias crianças, explicitando a elas os caminhos já percorridos, os resultados das ações, os aprendizados e os desafios que elas mesmas se colocam nas diferentes propostas que desenvolvem.

Os relatórios, individuais ou de grupo, bastante recorrentes na Educação Infantil, não são exatamente formas de documentação, mas, sim, sistematizações feitas regularmente com a análise das documentações e das narrativas de um tempo vivido. Têm como principal objetivo oferecer às famílias um pequeno recorte do que as crianças realizam cotidianamente e os avanços. Também é interessante explorar formas de relatório nos quais as crianças possam participar ditando trechos ao adulto escriba ou ajudando-o a elaborar o roteiro do que deve contemplar essa escrita. Essa é mais uma forma de oferecer às crianças a possibilidade de se autoavaliarem.

Outro instrumento pode ser a síntese das aprendizagens, um registro breve que descreve com objetividade o que cada criança viveu na escola e o que ela pode solucionar autonomamente ou com alguma ajuda. Esse é um instrumento mais indicado para manter os laços entre instituições no momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Importante, por fim, compreender que a avaliação não é o término, mas o início de mais um ciclo de





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

um longo e intenso processo que é toda a trajetória de uma criança na sua passagem pela Educação Infantil. A avaliação é mais uma ferramenta útil a todos os adultos, professoras, professores, gestores e familiares para que possam, juntos, garantir o que é de direito de todas as crianças da Chapada Diamantina e demais regiões.

## Fim de uma etapa de um longo percurso

Para favorecer um processo suave de transição da Educação Infantil para o 1º ano, a BNCC orienta que ambas as instituições, de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, guiem-se pela síntese das aprendizagens. Trata-se de um conjunto de objetivos que revelam um certo perfil de criança ao término do percurso da Educação Infantil, aos 5 anos e 11 meses.

A síntese não resume um conjunto de pré-requisitos para a etapa posterior, mas as condições construídas para a continuidade e o aprofundamento nas sistematizações do conhecimento próprias da etapa seguinte. Indica o que as crianças construíram na experiência em uma creche ou escola, tornando-as capazes de, na interação com crianças e adultos de seu convívio, atuar em grupo; respeitar regras básicas de convívio social, desenvolvendo modos próprios de resolução de conflitos em situações cotidianas, manifestando respeito e empatia pelo outro; respeitar e expressar, por meio de diferentes linguagens, sentimentos e emoções; e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.

Com base na experiência de ser cuidada e de cuidar de si mesma na Educação Infantil, é esperado que toda criança reconheça a importância de ações promotoras de sua saúde e de atitudes para a manutenção de ambientes saudáveis. Além disso, deve apresentar autonomia em determinadas práticas de higiene, de alimentação e de vestir-se. Espera-se que tenha estabelecido uma relação positiva com o próprio corpo, valorizando-o e utilizando-o intencionalmente como instrumento de interação com o outro e com o meio, com habilidade e criatividade, em brincadeiras e manifestações culturais diversas, em grupo e com parceiros de diferentes idades.

O Brasil, sobretudo a Bahia, é produtor de música de diferentes ritmos e de extrema qualidade, reconhecida internacionalmente como uma marca identitária do povo brasileiro. Por isso, é esperado que toda criança baiana seja apresentada à herança musical de seus povos, nos diferentes territórios, e desenvolva comportamentos para a escuta musical, identificando diferentes tipos de sons, ritmos e arranjos, apropriando-se dessa linguagem como forma de expressão individual e coletiva.

Toda criança deve ter referências de produções de arte visual de seu país e de outros lugares do mundo, conhecer a plasticidade de diferentes materiais, construir procedimentos de uso de instrumentos diversos para desenhar, marcar, gravar, imprimir, pintar, esculpir e modelar, podendo expressar-se e desenvolver um percurso criativo próprio, alimentado por diferentes linguagens.

Toda criança da Chapada Diamantina e dos municípios do interior da Bahia deve sentir-se segura para expressar suas ideias, narrativas, desejos e sentimentos em distintas situações de interação mediadas pela linguagem, explorando argumentos, enumerando fatos, relatando experiências, relacionando exemplos, sempre considerando os contextos de interlocução e seus reais interlocutores.

Toda criança deve concluir sua passagem pela Educação Infantil tendo construído boas experiências de encontro com a literatura e demais manifestações da linguagem escrita, podendo expressar-se oralmente e por escrito com autoria e criatividade, apropriando-se de diferentes usos e funções sociais da escrita. Também deve ter construído um repertório literário (contos, poesia, cordel etc.) e saber participar de conversas literárias para a fruição da literatura e para as relações entre a arte e a vida, experiência fundamental de quem reconhece a leitura como fonte de prazer e informação. Como resultado da experiência literária, deve desenvolver comportamentos de escuta e compreensão dos textos lidos e ter iniciativa e autonomia para contar e recontar histórias já conhecidas e criar narrativas.

Como é direito de toda criança explorar as possibilidades expressivas da própria língua, é importante que ela tenha conhecimentos sobre a escrita de nomes próprios, ferramenta fundamental para a reflexão sobre outras escritas, e possa, com esse saber, construir hipóteses sobre como ler e como escrever.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Toda criança deve identificar e reconhecer a diversidade dos povos que habitam as comunidades indígenas, quilombolas, do campo e cigana, presentes em todo o território, reconhecendo e valorizando a diversidade e alimentando sentimento positivo de pertença cultural.

Toda criança deve viver, ao longo de sua passagem pela Educação Infantil, experiências de investigação que permitam a ela construir procedimentos para a exploração de materiais, apropriando-se desse conhecimento em favor de suas produções estéticas e lúdicas.

É importante que toda criança da Chapada Diamantina e dos municípios do interior da Bahia, regiões de reservas e patrimônio natural dos mais relevantes no território nacional, conheça as paisagens, tenham curiosidade em relação aos ambientes naturais em sua diversidade e estejam familiarizadas com as questões ambientais, apropriando-se de hábitos de preservação da natureza e de cuidado no consumo dos bens naturais.

Toda criança deve conhecer e utilizar unidades de medida, noções de tempo, de grandeza, de espaço e medidas na construção de conhecimentos sobre o meio, interagindo autonomamente nas questões do cotidiano e nas investigações para responder às necessidades e questões do cotidiano, de seus projetos de investigação e de criação. Deve, ainda, ter repertório para a criação de registros de contagens, símbolos, números e gráficos básicos que sirvam de instrumentos para a resolução de problemas.

A síntese descrita até aqui deve ser apropriada e ampliada pelos currículos locais, de modo a responder às especificidades da política de Educação Infantil de cada município e suas metas e, em particular, do projeto pedagógico de cada escola. Portanto, deve ser resultado de trabalho da equipe de educadoras e educadores, revisitada a cada ano para que, com base no que se alcançou com as crianças no ano anterior, sejam feitos ajustes nos planejamentos do ano seguinte. Desse modo, mais do que instituir metas rígidas de resultados, a síntese de aprendizagens passa a funcionar como um instrumento de apoio na gestão pedagógica de cada escola, um modo de prestar contas às famílias sobre o trabalho desenvolvido e, ao mesmo tempo, atualizar o currículo para o ano que inicia.

Assim, de um ano a outro, a Educação Infantil colabora para que as crianças continuem a se desenvolver e sejam bem sucedidas em seus percursos de aprendizagem na etapa seguinte. Elas, por sua vez, com base nas experiências individuais, contribuem para a experiência de toda a escola. As professoras e os professores aprendem muito com as crianças que se foram, beneficiam-se do que elas deixaram como marcas da passagem do tempo em suas vidas e, assim renovados, se preparam para receber as que chegam, iniciando um novo ciclo de continuidades, permanências e transições. Fica claro que a experiência de crescer, aprender e se desenvolver na Educação Infantil, usufruindo de todos os direitos que lhes são garantidos, é resultado do trabalho conjunto e responsável de muitos adultos, em diferentes âmbitos. Nesse sentido, a síntese se apresenta também como conquista de uma Educação que só se faz coletivamente, no esforço conjunto de crianças, famílias, professoras e professores, gestoras e gestores e de toda a comunidade escolar, e realiza o fato de que o sucesso das crianças representa o sucesso de todos.



A Educação Infantil é crucial para que as crianças sejam bem sucedidas em seu percurso de aprendizagem *(Foto: Marco Athayde/São Félix do Coribe)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Referências

AGOSTINHO, K. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. (Dissertação de Doutorado não publicada). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. 2010.

ALBANO, A. A. O atelier de arte na escola: espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, E. D. (org.). **Comunicação, Educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991.

AMORIM, K. de S.; ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; VASCONCELOS, C. R. F. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. Revista **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 2. Porto Alegre: 2003.

AMORIM, K. de S.; CALIL, E. **Contextos de letramento: descrição de práticas discursivas orais envolvendo materiais impressos e narrativas ficcionais**. V EPEAL. Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. Maceió: 2010.

ARCE, A.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. São Paulo: Alínea, 2011.

AUGUSTO, S. Minha escola: conviver e aprender na instituição escolar. In: **Nota 10 Primeira Infância**, volume 2, de 4 a 6 anos. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Canal Futura, 2015. Disponível em bit.ly/minha-escola-conviver, acesso em 17/6/2020.

_____. **Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças**. São Paulo: Cortez, 2014.

BAJOUR, C. A conversa literária como situação de ensino. In: **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. Tradução: Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância**. São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em bit.ly/acao-pedagogica-bebes, acesso 17/6/2020.

BATISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BATISTA, R. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BAUDELAIRE, C. **Obras estéticas – Filosofia da imaginação criadora**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan./abr, 2002.

BONDIOLI, A. (org.). **O tempo no cotidiano infantil**. São Paulo: Cortez, 2004.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Referências**

BORDAS. M. A. **Manual da criança caiçara e as crianças da Barra do Ribeira**. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1998.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica. Parecer nº 20, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras em creches**: **manual de orientações pedagógicas**. Brasília: 2012. Disponível em bit.ly/brinquedos-brincadeiras-creche, acesso em 17/6/2020.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 16 de Maio de 2012. **Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância**. Brasília: 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em bit.ly/diretrizes-ed-inf, acesso em 17/6/2020.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Ciganos – Documento orientador para os sistemas de ensino**. Brasília: 2014.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. **Povo cigano, o direito em suas mãos**. Brasília: 2007.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, G. (et al). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77. Campinas: 2001.

CARREIRA, D. **Indicadores de qualidade na Educação**: **relações raciais na escola**. São Paulo: Ação



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educativa, 2013. Disponível em bit.ly/raciais-escola, acesso em 17/6/2020.

CASTRILLON, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COLELLO, S. M. G. **A aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo**. International Studies on Law and Education. CEMOrOC – FEUSP/IJI Universidade do Porto, 2014.

_____. **Quando se inicia o processo de alfabetização?** International Studies on Law and Education. CEMOrOC – FEUSP/IJI Universidade do Porto, 2013.

DE SOUZA, G.; MORO, C.; FRANÇA, F. F.; RODRIGUES, A. J. L. A pesquisa em rede na Educação Infantil: avaliação de contexto, modos de proceder e possibilidades de reflexão. **Evaluación de contextos en Educación Infantil**, jan.-jul., 2017.

DEHEINZELIN, M. **Por um triz**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Unesco. São Paulo: Cortez, 1998.

DERDYK, E. **Desenho**. São Paulo: Ed. do Autor, 2007.

_____. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. (org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Senac, 2007.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOMINGUEZ, C. **Desenhos, palavras e borboletas na Educação Infantil: brincadeiras com as ideias no processo de significação sobre os seres vivos**. (Tese de Doutorado). FEUSP. São Paulo: 2006.

FERREIRO, E. A escrita como sistema de representação. In: **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, E. (et al). **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUCAULT, M. **Isso não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FUNAI. **Educação escolar indígena**. Disponível em bit.ly/escolar-indigena, acesso em 17/6/2020.

GANDINI, L. (et al). **O papel do ateliê na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

JACOBIK, G. S. **Crianças e suas práticas socioculturais matemáticas : entre contextos escolares e extraescolares**. (Tese de Doutorado). Unicamp. Campinas: 2014.

KELLOGG, R. **Análisis de la expresión plástica del preescolar**. Madrid: Cincel, 1987.

KLISYS, A.; FONSECA, E. **Brincar e ler para viver**. São Paulo: Instituto Hedging – Griffo, 2008.

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



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Referências**

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V. ; BRITTAIN, W. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre a saúde e a Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 101. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez. 2000.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface**, vol. 11, n. 22. Botucatu. mai./ago., 2007.

MARANHÃO, D. G.; VICO, E. S. R. Higiene em precauções: padrão em creche – contribuindo para um ambiente saudável. In: SANTOS, L. E. da S. dos. **Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

MARTINS, M. C. **Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar pensante**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

MARTINS, A. P. A; PEDREIVA, P. M. **A atividade musical na infância**. Curitiba: CRV, 2014.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da Educação da criança pequena**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013.

_____. O compartilhamento da Educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, jul./set. 2015.

MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M.(org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa – América, 1990.

MORO, C.; OLIVEIRA, J. B. A.; CAMPOS, M. M.; DIDONET, V. **Utilização de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na infância – Convergências e Divergências**. Fortaleza: 2016.

MORO, C.; SOUZA, G. de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. **Revista Estudos sobre Avaliação Educacional**, vol. 25, n. 58, ago. 2014.

MORTATTI, M. do R. L., FRADE, I. C. A. da S. (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014.

MOSS, P. **Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática**. Psicologia - USP. São Paulo: 2009.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O brincar das crianças de 4 a 6 anos. In: **Nota 10 Primeira Infância**, v. 2, de 4 a 6 anos. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Canal Futura, 2015. Disponível em bit.ly/minha-escola-conviver, acesso em 17/6/2020.

_____. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de (org.); CRUZ, M. N. da; SMOLKA, A. L. B. **Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa**. São Paulo: Cortez, 1995.

PANIZZA, M. **Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: análise e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Tradução de Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

PIAGET, J.; INHELDHER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel/Saber Atual, 1974.

REYES, Y. O lugar da literatura na educação. In: REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROJO, R. **Falando ao pé da letra, a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Interações dos bebês em creche. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, set./dez. Natal: 2004.

SANTOS, B. S.. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, 1997.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, n. 23, v. 1. Florianópolis: 2005.

SILVA Jr. H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. **Práticas promotoras da igualdade racial na Educação Infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT/Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, S. M. C. **A constituição social do desenho da criança**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SME SÃO PAULO. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana**. Disponível em bit.ly/indicadores-paulistana, acesso em 17/6/2020.

SMOLKA, A. L. B. A emergência do discurso na escritura inicial. In: **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

SOUZA, G. de; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (orgs.). **Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

SOUZA, M. A. de. **Ciganos, Roma e Gypsies: Projeto identitário e codificação política no Brasil e Canadá**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2013.

TONNUCI, F. A verdadeira democracia começa aos 3 anos. **Revista Pátio de Educação Infantil**, ano III, n. 8. Porto Alegre: jul./out., 2005.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

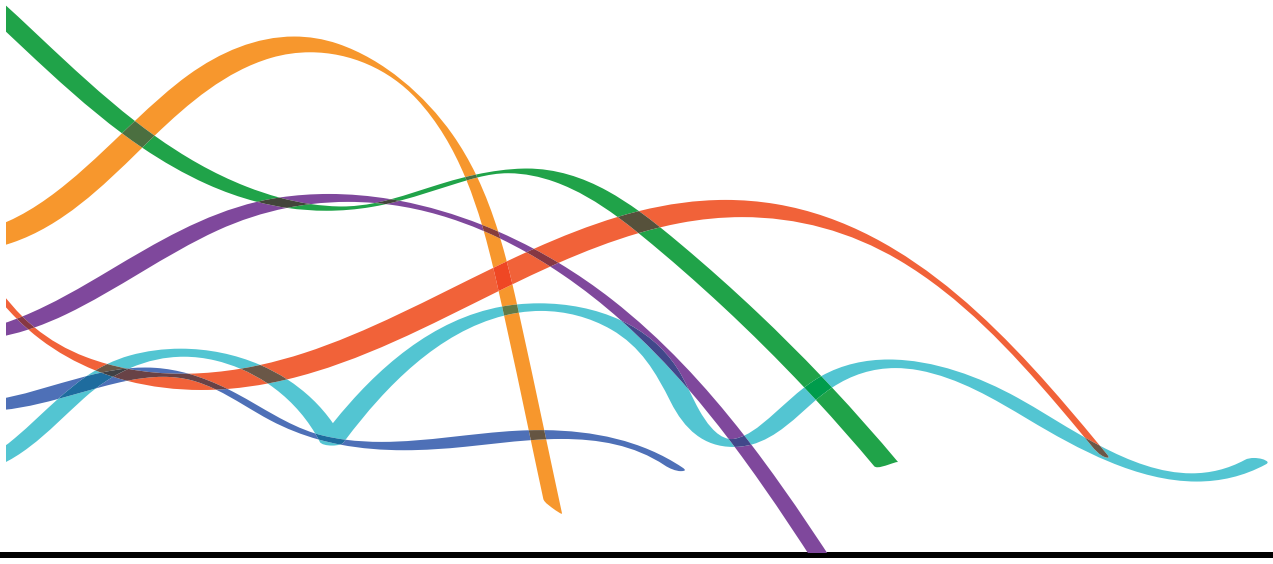
_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. 2. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WEISZ, T. **Existe vida inteligente no período pré-silábico?** Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), Módulo 1, Unidade 4, Texto 4. Brasília: MEC / SEF, 2001.

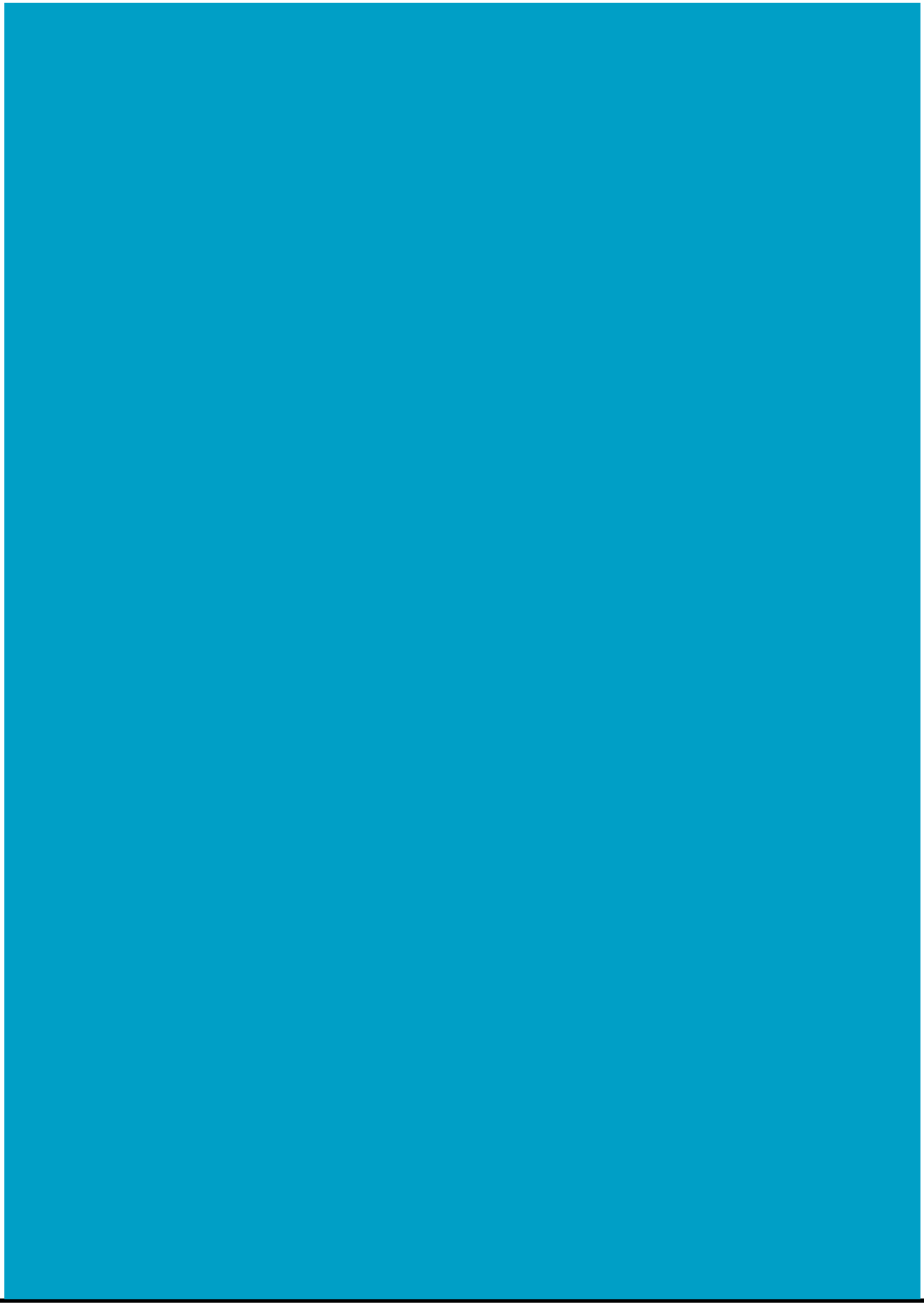


Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Hino do município de Canarana (Bahia)

Salve, Salve Canarana
Cidade de encantos mil
Tens um povo que te ama
É as terras mais lindas do Brasil

Canarana cidade criança
Como é belo seu amanhecer
Crescendo na paz e na esperança
Destaque da região de Irecê

Te encontrei Canabrava do Miranda
O teu nome tanto nos enobrece
Esplendidamente Canarana
Torrão que teu filho nunca esquece

Salve, salve Canarana
Cidade de encantos mil
Tens um povo que te ama
E as terras mais lindas do Brasil

A tua vereda Romão Gramacho
Ou como queira Rio Jacaré
Vereda acima e rio abaixo
Enchente em forma de maré

O seu lindo Alto da Capela
De longe vê o seu panorama
Sem dúvida uma das coisas mais belas
Da minha singela Canarana

Tens um povo esperançoso
À frente da força e do tempo
Habilidade e, ser generoso
Não desiste em nenhum momento

Salve, Salve Canarana
Cidade de encantos mil
Tens um povo que te ama
E as terras mais lindas do Brasil

*Letra por Ezenivaldo Alves Dourado*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

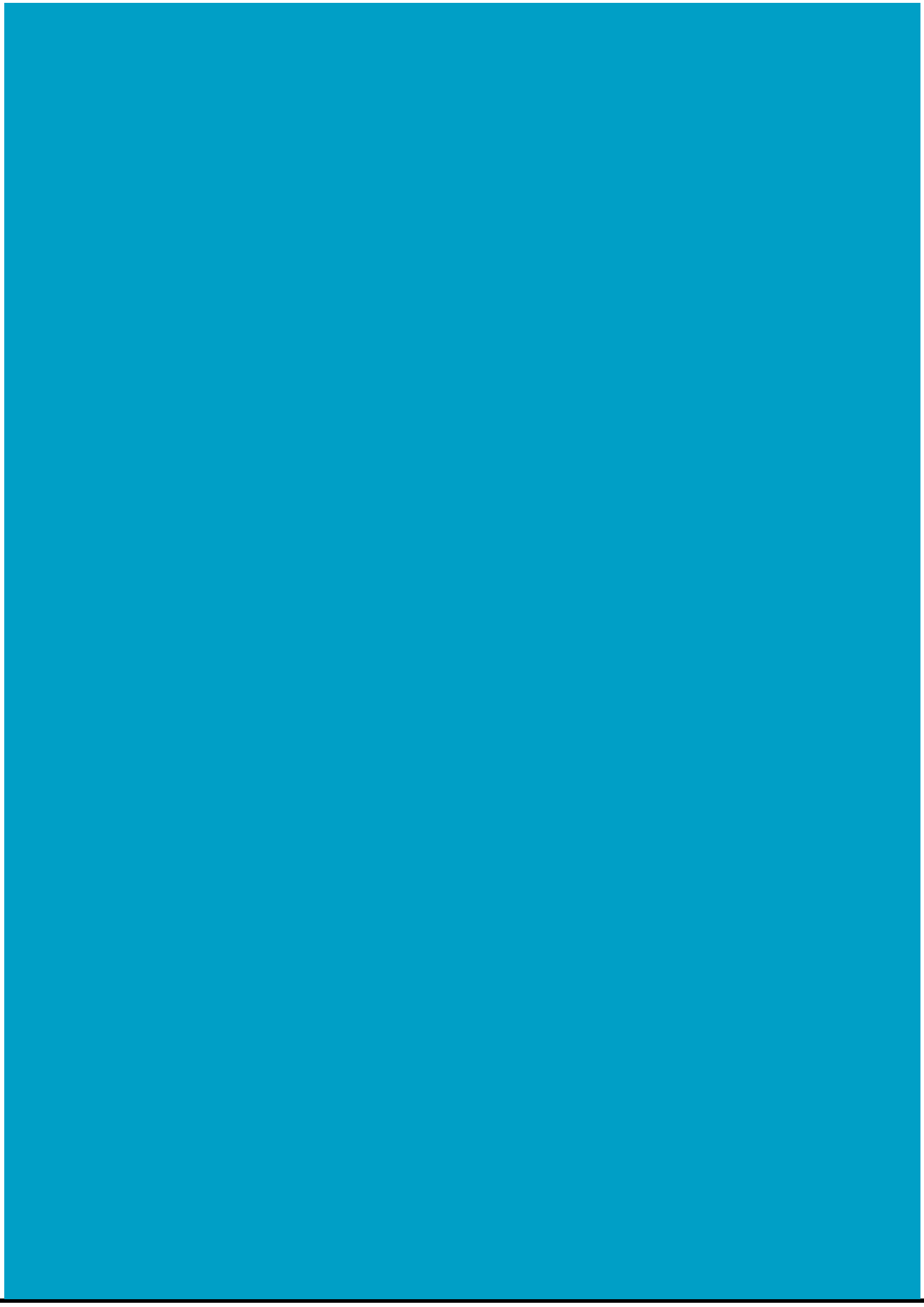
# REFERENCIAL CURRICULAR

## Ensino Fundamental
## · Anos Iniciais ·

Canarana · BA



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# REFERENCIAL CURRICULAR

## ENSINO FUNDAMENTAL
## • ANOS INICIAIS •

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA - BA

ICEP

ADE CHAPADA DIAMANTINA E REGIÕES

2020



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Prefeito**
Ezenivaldo Alves Dourado

**Secretária Municipal de Educação**
Márcia Almeida de Novaes Oliveira

**Diretora Pedagógica**
Iara Maria dos Santos

**Coordenadora Técnica da Educação Infantil**
Rúbia França Rodrigues Matos

**Coordenadora Técnica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**
Janaína Rosa dos Santos

**Coordenadora Técnica dos Anos Finais do Ensino Fundamental**
Leilde Teles de Oliveira

**Coordenador Técnico da Educação de Jovens e Adultos**
Felipe Alves Torres

**Coordenadora Técnica da Educação Especial**
Dirlane Fernande de Almeida

ICEP

**EQUIPE EXECUTIVA**
**Elisabete Monteiro** Diretora Presidente e Pedagógica
**Patrícia Freitas** Diretora-Executiva
**Eliana Muricy** Diretora Jurídica
**Fernanda Novaes** Diretora de Relações Institucionais

**EQUIPE ADMINISTRATIVA**
**Cláudia Vieira dos Santos** Secretária Tesoureira e Analista Financeira
**Miriam Carvalho** Gerente Administrativo-Financeira
**Daniele Dantas** Analista Financeira
**Eraldo Nery** Assistente Financeiro
**Lavínia Dantas** Analista Administrativo-Financeira
**Marcela Moreira** Analista Administrativo-Financeira
**Vanessa de Carvalho** Coordenadora Administrativo-Financeira
**Ricardo Monteiro** Assistente Jurídico
**Ana Flávia Sousa** Analista de Comunicação
**Fabiana Pereira** Analista de Produção e Logística
**Luciana Pereira** Analista de Produção e Logística

**ASSOCIADOS**
Áureo Augusto Caribé de Azevedo, Cristina Meireles, Cybele Amado de Oliveira, Elisabete Monteiro, Enoque Francisco de Jesus, Eudete Almeida de Souza, Fernanda Ramos de Novaes, Gardênia Maria Guedes Nascimento, Giovana Cristina Zen, Joselânia Vieira Santos Leite, Maria Rozalina de Oliveira Rôla, Maria Sandra Barbosa Santos, Nourivaldo Santana, Siegrid Guillaumon Dechandt, Valgérbera Souza Santos Teixeira e Vespasiano Delezott Pimentel de Sá

**CONSELHO CONSULTIVO**
Ana Amélia Inoue, Antonio Nóvoa, Áureo Bispo, David Saad, Guilherme Leal, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Regina Lúcia Poppa Scarpa, Sérgio Ephim Mindlin, Silvia Carvalho e Telma Weisz

**CONSELHO FISCAL**
Enoque Francisco de Jesus, Simone Neves Pinto e Isa Dourado Neto de Abreu Bacelar

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA TERRITORIAL**
Adriana Araújo, Ana Falcão, Cláudia da Hora, Gislainy Araújo, Janara Botelho e Raidalva Silva

**APOIO TÉCNICO**
Cristina Alice Ribeiro, Elaine Ferreira Souza e Sidicleia Anjos

**ELABORADORES***
Adalberto da Silva Santos, Aline Nascimento, Ana Caroline Maia, Ana Flávia Castanho, Ângela Kim, Ayane Paiva, Beth Rangel, Carolina Soares, Claudilson Souza Santos, Conceição Costa Hillesheim, Daniel Vieira Helene, Dayane Dórea, Edivasco Carneiro, Elaine Ferreira Souza, Eliane Boa Morte, Elicivaldo Pontes, Heloísa Monteiro, Ian Cavalcante, Ieda Abbud, Jucimar Cerqueira dos Santos, Luciano Dias Andrade, Maria do Socorro Costa, Maria Ivone Souza Melo, Marly Barbosa, Priscila Monteiro, Reinaldo Vieira, Renata Frauendorf, Rita Aquino, Sandra Durazzo, Silvana Augusto, Simony Reis, Valter Forastieri, Vanildo dos Santos Silva, Verônica Bochio e Welber Lima Santos

**PARECERISTAS**
Eliane Boa Morte, Kátia Lomba Bräkling e Valter Forastieri

**PRODUÇÃO EDITORIAL**
**Paola Gentile** e **Ricardo Falzetta** Editores (RFPG Comunicação)
**Vilmar Oliveira** Projeto gráfico e diagramação (Subvoador)
**Sidney Cerchiaro** Revisor

* A produção deste material foi feita de forma colaborativa com equipes técnicas, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e conselheiros de Educação dos municípios de ANDARAÍ, CAFARNAUM, CANARANA, CURAÇÁ, IBITIARA, MARCIONÍLIO SOUZA, MORRO DO CHAPÉU, MUCUGÊ, SANTO ESTÊVÃO, SÃO FÉLIX DO CORIBE, SEABRA, SOUTO SOARES, OLIVEIRA DOS BREJINHOS, WAGNER e XIQUE-XIQUE, por meio de leituras críticas, comentários e sugestões nos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e nos Grupos de Trabalho Municipal (GTM).



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# SUMÁRIO

Apresentação ..... 7

Os frutos de um trabalho coletivo ..... 8

Tradição e inovação de mãos dadas ..... 10

Compromisso com um ensino de qualidade ..... 14

**1 Fundamentos da Educação Municipal** ..... 18

1.1 Concepção de infância e criança ..... 20
1.2 A equidade como princípio ..... 22
1.3 Currículo e transversalidade entre Cultura e Educação ..... 24
1.4 Currículo e sustentabilidade ..... 27
1.5 Currículo para a paz ..... 29
1.6 Educação e diversidade ..... 31
1.6.1 Educação Especial e Educação Inclusiva ..... 32
1.6.2 Educação e as relações étnico-raciais ..... 38
1.6.3 Povos e comunidades tradicionais ..... 40
1.6.4 Educação do Campo ..... 42
1.6.5 Educação Quilombola ..... 45
1.7 Currículo e a formação continuada de educadores ..... 47
1.8 O ensino e a aprendizagem na era das mídias digitais ..... 49
1.9 A construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos ..... 50
1.10 Os ciclos de aprendizagem e o desafio do trabalho docente ..... 53

**2 Pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas** ..... 55

2.1 A organização do trabalho pedagógico, a gestão do tempo e o engajamento dos estudantes ..... 57
2.2 O ensino da leitura e da escrita em todas as séries ..... 62
2.3 A leitura e a escrita a serviço do estudo e da pesquisa ..... 64
2.4 O ensino nas classes multisseriadas ..... 66
2.5 Avaliação como processo formativo ..... 74



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# SUMÁRIO

**3 Componentes curriculares** ..... 76

- Língua Portuguesa ..... 77
- Arte ..... 193
- Educação Física ..... 211
- Matemática ..... 232
- Ciências da Natureza ..... 297
- Geografia ..... 315
- História ..... 339
- Ensino Religioso ..... 356

**4 Educação de Jovens e Adultos** ..... 368

- Língua Portuguesa ..... 372
- Arte ..... 382
- Educação Física ..... 385
- Matemática ..... 389
- Ciências da Natureza ..... 400
- Ciências Humanas ..... 405
- Ensino Religioso ..... 407

**Referências** ..... 408



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Apresentação

Prezada educadora, prezado educador

É com muita honra e satisfação que a Secretaria Municipal de Educação compartilha com a comunidade educativa este Referencial Curricular da rede municipal de ensino de Canarana. O material foi construído de forma colaborativa, ouvindo os anseios das equipes escolares e técnico-pedagógica, buscando nortear o desenvolvimento das práticas de ensino do Ensino Fundamental. Nossa gratidão a todas e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram nessa tarefa.

A construção do Referencial Curricular foi pautada na colaboração coletiva dos entes que compõem o sistema de ensino. Isso permitiu uma aproximação com a realidade encontrada nas escolas da rede municipal, em seus contextos sociais e culturais, e o fortalecimento do protagonismo das professoras e dos professores. Este documento destaca-se pela ênfase e valorização da riqueza e da diversidade cultural que marcam os diferentes territórios, ao mesmo tempo que respeita, considera e aplica, no cotidiano escolar, os traços e as marcas culturais das populações e comunidades que compõem o município.

Para tanto, foi fundamental o envolvimento das educadoras e dos educadores nos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e nos Grupos de Trabalho Municipal (GTM), realizados com o apoio do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep). O objetivo desses encontros foi registrar os princípios da Educação integral, garantindo a equidade, a contemporaneidade, a sustentabilidade e a inclusão, pressupondo a valorização e o respeito pela diversidade, na garantia de condições para um melhor desenvolvimento para todas as crianças, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A gestão municipal, representada pelo prefeito, Ezenivaldo Alves Dourado, não poupou esforços na elaboração deste documento, por considerar a Educação um forte instrumento para a transformação da sociedade. Com isso, garantimos às crianças canaranenses as condições necessárias para uma aprendizagem significativa por meio de práticas integradoras, articuladas para atingir as metas de aprendizagem e o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Desejamos que este Referencial Curricular fortaleça o trabalho pedagógico na rede municipal de ensino, contribua para o fortalecimento dos projetos pedagógicos das escolas e, sobretudo, garanta uma aprendizagem significativa e de qualidade para todas e todos.

Excelente trabalho!

**Márcia Almeida de Novaes Oliveira**
*Secretária Municipal de Educação*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Carta do Icep

# Os frutos de um trabalho coletivo

> *O correr da vida embrulha tudo.*
> *A vida é assim: esquenta e esfria, aperta*
> *e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.*
> *O que ela quer da gente é coragem!*
>
> ***Guimarães Rosa***

Queridas educadoras e queridos educadores!
Fortes, comprometidos, competentes e corajosos!

A história que marca a produção colaborativa deste Referencial Curricular, construído a muitas mãos, resgata o desejo desta Rede Municipal de Ensino de vir a público mostrar e traduzir a sua prática, além de apontar as direções para a sequência da caminhada. Os textos que fazem parte deste documento – e que pretendem ser um norte para o fazer pedagógico – começaram a ser elaborados muitos meses antes da sua publicação e estão longe de ser finalizados. O conteúdo aqui apresentado constitui apenas um pretexto para gerar encontros, discussões, formações continuadas e estudos. Ao mesmo tempo, já traz no seu *corpus* os subsídios básicos necessários para a qualificação de cada escola e, em especial, de cada sala de aula. Este material nada mais é do que uma referência curricular fundamentada no princípio da laicidade do Estado brasileiro, ou seja, entendendo que o ensino público não pode basear-se em dogmas religiosos ou crenças específicas.

Este é, antes de mais nada, um registro plural, composto de narrativas elaboradas conjuntamente pelas equipes técnicas das secretarias de Educação de 15 municípios – a saber: Andaraí, Cafarnaum, Canarana, Curaçá, Ibitiara, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Oliveira dos Brejinhos, Santo Estêvão, São Félix do Coribe, Seabra, Souto Soares, Wagner e Xique-Xique.

Gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes de todas essas localidades reuniram-se sob a orientação de especialistas em cada um dos componentes curriculares, de pareceristas e das equipes de edição e editoração e de gestão pedagógica do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep), num trabalho também muito formativo, que pode ser comparado a um bordado feito a várias mãos. Pode-se dizer que os profissionais que compõem o Icep forneceram o tecido – a base para que a obra acontecesse; as linhas, os pontos e as cores escolhidas, contudo, são das educadoras e dos educadores municipais, que, tomados de entusiasmo, possibilitaram a concretização de um documento multicor!

A elaboração desta proposta surge da necessidade de sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos subjacentes à formação continuada realizada pelo Icep e apontar as aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação para todos os anos de escolarização e para todas as áreas do conhecimento, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para tanto, considera os avanços didático-científicos ocorridos





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Grupos de Trabalho Territorial reuniram educadores dos 15 municípios do Arranjo de Desenvolvimento Educacional da Chapada e Regiões para discutir os referenciais *(Fotos: Dill Santos)*

nos últimos anos e atende às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada pelo governo federal, e ao currículo estadual da Bahia. Com base neste Referencial Curricular, cada escola vai, a partir de agora, elaborar ou revisar o próprio projeto político-pedagógico, destacando as especificidades locais no seu currículo.

Agradecemos imensamente aos que, representando seus pares, compareceram às reuniões dos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e com eles contribuíram e aos que participaram dos Grupos de Trabalho Municipal (GTM). Em ambos os fóruns, foi possível que todos lessem e relessem, minuciosamente, as propostas aqui apresentadas, opinando, acrescentando ideias e textos e colaborando para que este documento ganhasse qualidade a cada encontro. Graças também aos jovens que, nos espaços das oficinas de estudantes, expressaram, de forma tão peculiar, vozes e desejos sobre a escola que precisamos, progressivamente, construir. Um reconhecimento especial aos prefeitos e secretários de Educação, que acreditaram que, juntos, podemos elaborar algo grande e denso.

Gratidão também é a palavra dedicada à equipe do Icep, que idealizou esse sonho e que segue fomentando e apoiando tantos outros para que as crianças, os jovens e os adultos do nosso país possam, de fato, inserir-se na cultura escrita, local e universal e aprender com qualidade, adquirindo o conhecimento de que precisam para ter uma vida digna e cidadã.

Por fim, parabéns a todos que, direta ou indiretamente, participaram desta construção histórica e inédita – uma inspiradora e frutífera vitória!

**Elisabete Monteiro**

*Diretora-presidente do Icep*

ICEP



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997





Praça Dois Poderes, com simbólica escultura, local de encontro dos canaranenses *(Fotos: Bruno Viana)*





Vistas aéreas de Canarana com a Praça da Matriz e as ruas e avenidas planejadas *(Fotos: TvUau)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Canarana

# Cidade de toda gente

A história de Canarana se remete a meados do século XIX, quando a região, propriedade do Conde da Ponte, era habitada por índios Pataxó. Com o avanço da ocupação do interior do estado, a propriedade do referido conde foi adquirida pelo senhor José Miranda, que formou a Fazenda Canabrava, topônimo indígena que significa cana falsa, localizada na margem direita do Rio Jacaré. Essa fazenda tornou-se um ponto de apoio para tropeiros e boiadeiros por se localizar numa rota de comércio entre o médio São Francisco e a região das matas.

Ao longo dos anos, as pessoas se estabeleceram na região nesse ponto de apoio e começaram a cultivar feijão, milho e mandioca e a dedicar-se à criação de bovinos, caprinos, suínos e aves.

Por volta do ano de 1890, a Fazenda Canabrava recebeu status de distrito do município de Morro do Chapéu, sob o nome de Canabrava do Miranda. Em 30 de novembro de 1938, com o Decreto Estadual nº 11.089, o distrito recebeu o nome de Miranda e, finalmente, o Decreto nº 12.978, de 1º de junho de 1944, alterou o topônimo para Canarana. Canarana é também o nome de várias gramíneas que crescem às margens dos rios.

Para chegar à condição de município, houve o empenho e dedicação de moradores como Antenor Dourado Lima, Jonas Marques Pereira, José Martins Filho, Vital Guanaes da Silva Dourado, Guilherme Pereira de Novaes e outros – que pagaram o valor de 20 mil cruzeiros para a realização de um plebiscito popular. O resultado foi 1.679 votos a favor, 1.616 votos contra, 41 nulos e 16 em branco. Canarana nasceu formado pelos distritos de Canarana, Lagoa do Boi e Barro Alto, mediante a Lei Estadual nº 1.715, de 16 de julho de 1962.




**Canarana**

Área *(IBGE Cidades)* ..... 580 km²
Distância de Salvador *(Google Maps)* ..... 486 km
População *(Censo 2010)* ..... 24.067 hab.

## Características físicas e econômicas

O município de Canarana, situado na Microrregião de Irecê, pertencente à Chapada Diamantina, Mesorregião do Centro-Norte Baiano, tem como gentilício canaranense e como lema "cidade de toda gente". Encontra-se a 486 quilômetros de Salvador e faz fronteira com os municípios de Cafarnaum, Barro Alto, Ibititá, Lapão, América Dourada e Mulungu do Morro.

De clima semiárido, característico pelos longos períodos de estiagem que podem chegar a nove meses ao longo do ano e pelo período chuvoso, compreendi-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

do entre os meses de dezembro e fevereiro, a região toda tem de conviver com a seca e altas temperaturas, tendo índice pluviométrico anual na casa dos 600 milímetros.

Os solos, apesar de rasos, apresentam grande fertilidade natural. De maioria areno-argiloso e franco-argiloso, têm na base do perfil predominância de horizonte calcário, facilmente identificado por uma "pedra branca" encontrada em baixas profundidades.

O clima semiárido e os baixos índices pluviométricos são determinantes para as espécies vegetais que aparecem no território. A vegetação é basicamente composta de arbustos de pequeno e médio porte e de espécies adaptadas à seca, que predominam ao longo do ano e apresentam características marcantes do bioma caatinga, em sua maioria.

As plantas de porte médio são caducifólias, que perdem as folhas em períodos de seca para preservar as reservas hídricas. Destacam-se espécies como barriguda, xiquexique, mandacaru, umburana, baraúna, umbuzeiro e jurema, todas de grande importância cultural, econômica e, principalmente, para a biodiversidade.

No passado, o município foi grande produtor de feijão, quadro que se modificou ao longo dos anos por causa das mudanças climáticas que afetaram a região e reduziram drasticamente os índices de chuva, dificultando a resistência das culturas cultivadas em prática de sequeiro – sem irrigação.

Atualmente, a economia se baseia principalmente tanto na produção irrigada de cebola, tomate, cenoura, pimentão, milho e hortaliças como na pecuária, com ênfase na criação de gado bovino e caprino.

## Cultura diversificada

A cidade tem uma cultura rica por causa da abrangência territorial, que abriga cerca de 60 comunidades.



Vista aérea da cidade
e do Rio Jacaré, ao fundo



Canarana antiga, com ruas ainda de terra
e a Praça da Matriz em construção
*(Fotos: Arquivo Municipal)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Com variação e laços com a cultura sertaneja, característica marcante das origens do município, há ainda remanescentes quilombolas, traços da cultura africana e influências cristãs, marcantes nos festejos religiosos da cidade.

Entre os eventos que compõem a agenda cultural do município, destaca-se a Festa dos Caretas, que ocorre anualmente no Sábado de Aleluia. O cortejo representa a caminhada de Jesus ao calvário e as caretas que desfilam pela cidade simbolizam os algozes que o açoitaram. Por esse motivo, a maioria das máscaras usadas pelos participantes apresenta um aspecto visual sombrio e aterrorizante.

Na primeira quinzena de julho, próximo ao aniversário da cidade, acontece a micareta, festa popular com circuito na rua, com trio elétrico animando blocos e foliões. No mês de agosto, a tradicional Festa de Nossa Senhora do Patrocínio, padroeira da cidade, reúne fiéis que seguem em procissão pelas ruas expressando votos de fé. No dia 23 de outubro é comemorado o Dia do Evangélico com show gospel na praça, culto e reunião de fé, marcando a diversidade religiosa do município.

As demais comunidades têm agendas culturais próprias, com comemoração no dia de seus padroeiros ou suas padroeiras, cavalgadas, campeonatos esportivos e manifestações religiosas de matriz africana, entre outros.

Característica marcante dos sertanejos são a luta e a força para superar as intempéries da região. Essa população convive diariamente com o desafio de desbravar a caatinga e retirar dela os meios suficientes para seu estabelecimento e sustento. Da lida com a terra, a caça, pesca e o extrativismo vegetal, a população canaranense se enriqueceu ao longo dos anos e desenvolveu forte identidade.



A tradicional Festa dos Caretas, sempre no Sábado de Aleluia, um dos eventos culturais mais populares de Canarana *(Fotos: Jailson Cruz)*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação municipal de Canarana

# Aprendizagem em diálogos e interações

**Dados da Educação da Rede Pública Municipal**

| | |
|---|---|
| Número de escolas | 15 |
| Número de creches | 5 |
| Matrículas na Educação Infantil | 1.138 |
| Matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 1.698 |
| Matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental | 1.774 |
| Número de professores | 276 |

*Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Canarana (2020)*

Canarana reconhece a Educação como ferramenta de desenvolvimento das pessoas, força motriz para a plena preparação individual e coletiva no sentido do cumprimento dos direitos e deveres cidadãos e atribuições para o trabalho, como prevê o Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no Art. 2º, define os princípios gerais: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

No Art. 3º, estão definidos os princípios fundamentais para o ensino:

> *I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;*
> *II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
> *III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*
> *IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
> *V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
> *VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
> *VII – valorização do profissional da educação escolar;*
> *VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.*

Nesse contexto, além de assegurar o acesso à Educação, é preciso garantir a permanência, a participação e a segurança dos direitos do educando na escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), no seu Art. 53, trata do direito à Educação para crianças e adolescentes e lhes assegura:

> *I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
> *II – direito de ser respeitado por seus educadores;*
> *III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Atendimento em creches para as crianças das zonas urbana e rural de Canarana




Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atenção à alfabetização na idade certa

> *IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;*
> *V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.*

O Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 163/2015) foi elaborado em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014). No Art. 2º do PME são apresentadas suas diretrizes:

> *I – erradicação do analfabetismo;*
> *II – universalização do atendimento escolar;*
> *III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;*
> *IV – melhoria da qualidade da educação;*
> *V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;*
> *VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;*
> *VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;*
> *VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;*
> *IX – valorização dos (as) profissionais da Educação;*
> *X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.*



Protagonismo nas atividades dos anos finais do Ensino Fundamental *(Fotos: Bruno Viana)*

O plano engloba todo o sistema de ensino do município de Canarana (escolas estaduais, municipais e particulares) e é direcionado à Educação Infantil, aos ensinos Fundamental e Médio, à Educação Superior, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial, à Educação Profissionalizante, à Educação em Tempo Integral, à Educação do Campo e das Comunidades Quilombolas e à Alfabetização na Idade Certa. Envolve



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

também a valorização dos profissionais da Educação; a promoção da gestão democrática do ensino público; a gestão dos recursos financeiro para a Educação no município e o investimento público em Educação.

Em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que normatiza as prerrogativas da Constituição Federal de 1988, das Diretrizes Nacionais Curriculares e do PNE.

Em termos históricos, a Educação na cidade de Canarana remete-se a meados da década de 1930, quando as famílias traziam professores de municípios vizinhos para dar aulas particulares em suas residências. Da época em que ainda chamava-se Canabrava do Miranda, distrito de Morro do Chapéu, os canaranenses recordam-se de nomes como o do professor Faustiniano Lopes Ribeiro, que ministrava aulas em um prédio na Praça da Matriz, e de José Ribeiro de Araújo, vindo da cidade de Wagner, antiga Ponte Nova.

Após a emancipação do município, foi criada a escola Lomanto Júnior, com alguns professores pagos pela prefeitura e outros pelo governo do estado. No fim da década de 1970, surgiu a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), com escolas comunitárias mantidas pelos familiares dos estudantes e ensino com fortes influências do regime militar e rigorosa marcação de respeito e comportamento. As primeiras turmas de magistério da CNEC começaram a formar professores que posteriormente atuariam no município, nas unidades Faustiniano Lopes Ribeiro, José Ribeiro de Araújo e na própria CNEC.

Com o crescimento do município, ampliou-se o número de escolas e as modalidades de ensino ofertadas. As redes públicas municipal e estadual se estabeleceram e, junto com a rede privada, passaram a atender da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Nos anos recentes, o sistema de Educação municipal se consolidou com a institucionalização do Conselho Municipal de Educação (Lei Municipal nº 111/2009) e do Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 163/2015).

## Características da Educação municipal

Existem no município salas de recursos multifuncionais e de apoio ao Atendimento Educacional Especializado, que atendem alunos com deficiência física, intelectual, visual e múltiplas; autismo e microcefalia. No início de 2018, foi implantado o Centro Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Cemae), que desenvolve um trabalho voltado a alcançar, em sua plenitude, a igualdade de oportunidades para todas as crianças e todos os adolescentes com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública municipal.

A rede de ensino, ao longo do ano letivo, desenvolve um projeto institucional de leitura e três projetos estruturantes que abordam valores sociais, individuais e coletivos, Educação ambiental e valorização da cultura africana e afro-brasileira.

O município atende alunos cujas famílias residem em áreas urbanas e rurais. Em decorrência do processo de estiagem e da crise hídrica que afeta a região nas últimas duas décadas, o número de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica aumentou. Esse cenário se modificou com a utilização dos sistemas de irrigação nas propriedades rurais, o que fortaleceu a agricultura, base da economia municipal. Na zona urbana, o crescimento do comércio resultou no aumento da oferta de empregos, que, com os postos de serviço do funcionalismo público, movimenta a economia local. Pequenos comércios e programas de transferência e distribuição de renda do governo federal têm grande influência na manutenção do fluxo comercial do município e da região.

## Princípios da Educação de Canarana

Ao longo da história, a concepção do ensino e de como se processa a aprendizagem foi evoluindo, saindo de uma abordagem limitada para uma visão mais ampla da compreensão da realidade e interação humana. Isso se deu, principalmente, pelo avanço nos processos de comunicação e no acesso à informação, o que difundiu o conhecimento e ampliou as perspectivas de ensino e aprendizagem.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A Educação deve garantir o desenvolvimento dos indivíduos em suas dimensões física, intelectual, emocional, cultural e social. A Educação Integral, que deve ser entendida como uma concepção, não como uma modalidade ou somente como a ampliação do tempo de permanência diária no ambiente escolar.

Nessa concepção, oferecer ferramentas para que todos aprendam e se desenvolvam integralmente é fundamental para um bom andamento do processo de aprendizado. A Educação Integral posiciona o estudante para que ele se reconheça como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, norteado pelos princípios da equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade.

Dessa mudança surge a concepção comunicativa: a aprendizagem dialógica, que rompe o paradigma do acúmulo de informações e coloca em evidência a importância do processamento e incorporação de informações pelo sujeito, baseando-se na valorização do diálogo igualitário e constante interação com uma enorme multiplicidade de agentes e recursos.

A aprendizagem dialógica tem como característica os diálogos igualitários, com interações nas quais a inteligência cultural é reconhecida em todas as pessoas e orientada para a transformação dos níveis anteriores de conhecimento e do contexto sociocultural, visando o sucesso de todos. Ela se dá em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social e são guiadas por princípios de solidariedade e em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores.

Nessa perspectiva, entendendo a concepção comunicativa como uma aprendizagem dialógica com importância e relevância para o processo educacional, o município investe na formação continuada dos profissionais envolvidos com a Educação, a fim de garantir uma Educação humanizadora, que permite um saber crítico da realidade e estimula nos sujeitos a ação e reflexão no mundo e com o mundo.



Alunas e alunos como sujeitos sociais históricos, competentes e multidimensioinais *(Fotos: Bruno Viana)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



# 1 Fundamentos da Educação municipal

O Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) da Chapada Diamantina e Regiões, constituído pela união de municípios com interesses educacionais semelhantes, pactuou a construção de um Referencial Curricular comum ao território. Diante da necessidade de elaborar tal documento, os municípios contaram com a parceria técnica do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep), cuja experiência de formação continuada na região remonta há 22 anos.

O ADE formado na perspectiva da colaboração intermunicipal tem como propósito criar mecanismos de governança que aumentem a capacidade do grupo de municípios de combater seus problemas educacionais com base em ações conjuntas, apostando num processo de mobilização que desenhe e implemente processos de formação continuada, tendo como foco a atuação cada vez mais qualificada das equipes escolares e seu compromisso com a elevação dos índices de aprendizagem de todas as alunas e de todos os alunos.

Impulsionados pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, e diante da necessidade de qualificar e atualizar seus documentos curriculares, os municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões buscaram o Icep com esse fim, uma vez que, como afirma seu comitê executivo, "a construção não poderia acontecer fora da experiência que já vinha sendo construída há mais de duas décadas com o instituto". Em 2019, a parceria para a elaboração deste Referencial Curricular foi firmada entre 15 municípios. O trabalho adotou a metodologia participativa e a escuta direta das educadoras e dos educadores e dos demais atores do processo pedagógico.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação é prioridade no ADE Chapada Diamantina e Regiões
*(Foto: Bruno Viana/Canarana)*

O Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões tomou como base o diagnóstico das fragilidades referentes à definição curricular para o Ensino Fundamental no âmbito dos municípios, principalmente em relação aos preceitos apresentados na BNCC. O documento nacional induz a construção das propostas curriculares de cada território, de modo a empreender a identidade, a cultura e o sujeito na sua integralidade, entre outros elementos de contexto local.

Logo, sendo o desenvolvimento profissional das educadoras e dos educadores a maneira mais efetiva de proporcionar a desejada transformação da Educação, a proposta do ADE abrange não somente a formação continuada em contexto de trabalho desses profissionais, como também a produção de documentos que alicercem a autonomia pedagógica dos municípios no que se refere à gestão, à avaliação e ao monitoramento de suas redes de ensino. A finalidade é construir conhecimento por meio da reflexão, da análise e da problematização de situações vivenciadas no âmbito do exercício profissional.

Assim, com o envolvimento da equipe técnico-pedagógica, das coordenadoras e dos coordenadores, das professoras e dos professores, a construção deste Referencial Curricular se deu com o planejamento e a orientação dos formadores externos especialistas nas áreas do currículo, num processo colaborativo entre os municípios, liderado pelo Icep, conforme as seguintes etapas:

- **GRUPOS DE ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO** Constituição de grupos de estudos entre os formadores especialistas, as equipes técnico-pedagógicas e outras representações de cada município (podendo ser diretora, ou diretor escolar, coordenadora, ou coordenador pedagógico, professoras, ou professores) para orientação sobre a condução dos trabalhos no âmbito de cada município.
- **COMPREENSÃO SOBRE OS ELEMENTOS DO CURRÍCULO** Os membros das equipes técnico-pedagógicas e outros representantes dos municípios, em conjunto com toda a equipe docente de cada rede, buscaram a compreensão sobre a concepção das áreas do currículo e, com isso, se lançaram à produção do texto-base, contendo as unidades temáticas, os objeto do conhecimento, as habilidades e as aprendizagens esperadas.
- **COMPILAÇÃO DAS PROPOSTAS DOS MUNICÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR** Diante da produção da equipe docente de cada município, a equipe técnico-pedagógica compilou as propostas, que foram analisadas em trabalho colaborativo com os demais municípios. O documento resultante foi enviado ao formador especialista, que fez as devidas considerações quanto ao processo de construção.
- **PRODUÇÃO INICIAL DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA ANÁLISE DO FORMADOR ESPECIALISTA** Os estudos culminaram na produção de um documento inicial com as manifestações das educadoras e dos educadores sobre os elementos do currículo, no âmbito de cada município-território, considerando as áreas de atuação na escola, documento que foi analisado pelo formador especialista e finalizado pela equipe participante, de modo que este se configura enquanto Referencial Curricular nas redes de ensino dos municípios parceiros.

Para vencer as barreiras da distância geográfica – dificultadas pelo difícil acesso entre todos os municípios – e do financiamento que uma ação dessa magnitude requer, entre outras, o ADE Chapada Diamantina e Regiões, sob a organização intermunicipal com apoio técnico do Icep, acredita no processo de construção dos referenciais curriculares alicerçado nos pressupostos do contexto de suas próprias realidades e necessidades, a fim de desenvolver ações educativas cujo foco é a melhoria da Educação em seus municípios e no território colaborativo. Desafio vencido brilhantemente pelos 15 municípios.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



As crianças são seres pulsantes e pensantes
*(Foto: Marco Athayde/São Félix do Coribe)*

# 1.1 Concepção de infância e criança

A ideia de infância resulta de um longo processo de construção social. Etimologicamente, a palavra deriva do latim *infans*, ou indivíduo que ainda não fala. Durante a maior parte da história, essa concepção não carregava valores e significados otimistas nem o sentido de promessa de um futuro. Ao contrário, era frequentemente associada à falta, à ignorância ou parvalhice e, não raramente, andava lado a lado com a ideia da morte. Isso porque, até o final da Idade Média e ainda no início da Idade Moderna, a taxa de mortalidade infantil era, de fato, muito alta.

Foi na Idade Moderna, pelos interesses da realeza, por um lado, e pelo humanismo cristão, por outro, que a infância passou a ser considerada a idade de ouro da vida, período distinto e destinado à vivência de experiências singulares e à expressão de um modo próprio de ver o mundo, diferente daquele dos adultos.

O filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos mais importantes precursores da concepção de infância como tempo de ser criança, de dedicar-se ao contato profundo com a natureza, à formação moral, ao desenvolvimento livre do corpo, da imaginação, da pureza do coração e, sobretudo, de dedicar-se a fazeres de criança, distintos de fazeres de adultos.

Com a institucionalização da Educação, no século XIX, o conceito de infância definitivamente passou a ser ligado à escola e, até hoje, assim se compreende: nas culturas ocidentais, lugar de criança é na escola. Na Educação brasileira, em especial, a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos foi estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009.

No ordenamento jurídico brasileiro, entende-se por infância o período cronologicamente determinado entre o nascimento e a puberdade, mais precisamente até os 12 anos de idade, segundo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entretanto, se reconhece que essa definição diz muito pouco sobre a real condição da infância em todo o território nacional. Diferentes realidades produzem determinadas circunstâncias para o exercício de viver a infância. As infâncias na favela, no campo e nos grandes centros urbanos são absolutamente distintas entre si. Embora todas as crianças possam viver o mesmo período cronológico de vida, não desfrutam da mesma forma do tempo livre, da condição de brincar e de frequentar uma boa escola. Certamente, não deixam de ser crianças, mas não têm a garantia de viver a infância. Hoje, em muitas sociedades, a infância corre risco de desaparecimento, dado o apelo precoce do mundo contemporâneo por introduzir os pequenos no mundo do consumo e em um frenético ritmo de produtividade que mais se assemelha ao trabalho adulto (POSTMAN, 1999).

Enfrentar essa triste realidade desigual e a ameaça do esvaziamento da infância é o desafio da Educação no século XXI, o que exige do poder público e das instituições – família e escola – ações eficazes e urgentes para a garantia do direito de todas as crianças serem crianças e viverem a plenitude da infância, desfrutando do cuidado e da proteção que a legislação lhes assegura.

## Um ser cultural

A criança é um sujeito em construção, pessoalmente envolvida com o próprio processo de aprender e de se desenvolver na interação com a cultura, representada pelo outro, o adulto responsivo que a introduz no mundo da linguagem e lhe apresenta o mundo. Ela é um ser





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

diferente do adulto no que diz respeito à singularidade do pensamento, ao desenvolvimento físico, emocional, ao modo de ver o mundo, atravessado pela brincadeira, sua principal forma de interação, de transmissão e de produção de culturas.

Por cultura, pode-se compreender a realização cotidiana que renova e recria valores, normas, comportamentos e bens (DE CERTEAU, 1995) a que cada indivíduo teve acesso em sua trajetória de vida. Tomando por base essa ideia, pode-se conceber que as crianças, nos seus diferentes contextos e pertencimentos – ciganas, quilombolas, indígenas, do campo, dos centros urbanos etc. –, por meio da sua atividade brincante e produtora de significados, são também produtoras de culturas infantis, que não são independentes das culturas adultas. Ao contrário, elas se relacionam. E as crianças delas se apropriam para reestruturá-las de outras maneiras (BARBOSA, 2007), condizentes com suas perspectivas existenciais, percepções do entorno e das relações interpessoais.

A criança é, portanto, sujeito produtor de cultura e, desse lugar, contribui para o avanço do mundo, trazendo a perspectiva do novo, que revigora o olhar dos adultos e os faz constantemente renovar seu compromisso ético e sua responsabilidade não só com a Educação mas com a própria renovação do mundo (ARENDT, 2003).

## Currículo garantidor de direitos

A ideia de criança como sujeito singular, distinto dos adultos e produtor de cultura, é assimilada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, que assim define:

> *Criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).*

Tal definição acarreta importantes impactos na concepção do trabalho pedagógico e na organização das instituições educativas. Afirmar a criança como sujeito histórico implica reconhecer que sua inscrição na cultura é resultado da construção de um conceito de infância que não existia até determinado momento da história e que, num futuro possível, pode deixar de existir.

Como já citado, o modo de compreender a criança hoje – sujeito singular, com modos próprios de pensar e de ver o mundo, que age sobre ele atravessado pela brincadeira, sua principal forma de explorar e conhecer – tem origem no Renascimento, fortemente desenvolvido no ideário da Modernidade. Essa ideia, atualmente, em muitas realidades, já é contestada: existem crianças que trabalham e consomem como adultos, vivem num mundo regido não apenas pela liberdade do brincar mas pelo compromisso dos resultados e da produtividade. Como consequência, se fortalece o papel da escola na proteção da infância e do espaço educacional como próprio para a criança ser criança na sua singularidade, atendida nas necessidades de brincar e imaginar, de conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Assumir a criança como sujeito de direitos implica, em primeiro lugar, reconhecê-los como balizas do currículo, em especial os direitos de aprender e de se desenvolver. Isso exige da instituição de Educação Infantil organizar tempos, espaços, materiais e promover interações que enriqueçam as experiências das crianças como forma de garantia desses direitos. Implica, sobretudo, reconhecer que o direito à Educação de qualidade é, em primeira mão, das próprias crianças, antes que de suas famílias, e que, portanto, são os interesses das crianças que precisam ser assegurados por meio dos direitos conquistados.

Assumir que a criança, desde muito cedo, constrói a identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade – produzindo cultura – requer promover um currículo que dê voz a ela e se organize não apenas em torno do que os adultos pensam ser importante mas sobre a riqueza de cada momento, do que ela elabora e reapresenta por meio de suas interações, brincadeiras e experiências no mundo. Envolve assumir, de acordo com a BNCC, a centralidade de seus fazeres e experiências nos planejamentos pedagógicos, tanto no plano institucional quanto no plano pedagógico mais restrito aos diferentes agrupamentos de crianças. Implica, ainda, compreender que toda a experiência escolar está centrada não na transmissão



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

do conhecimento, mas na constituição das subjetividades infantis, sendo o próprio conhecimento, os saberes e o patrimônio de sua cultura os principais instrumentos do processo de subjetivação. A linguagem, os conhecimentos matemáticos, os saberes sobre a natureza e a sociedade e as artes existem no currículo porque há crianças, e elas precisam aprender e se desenvolver. Essas áreas estão ali para as crianças, e não o contrário.

Assumir que todas as construções próprias das experiências das crianças se dão nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que vivenciam exige empenho coletivo de ampliação das possibilidades dessas interações com outras crianças de mesma idade e de idades diferentes, com adultos educadores, com familiares, com pessoas da comunidade, com pessoas mais jovens e mais velhas, detentoras de saberes que importam a elas e à construção das identidades. Essa circulação de vozes fortalece a certeza de que ninguém aprende sozinho e que o papel do outro é fundamental à construção de subjetividades.

Assumir que o próprio cotidiano é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem e, portanto, bastante formativo, torna necessário vê-lo com mais rigor pedagógico, de modo a aproveitar cada situação do dia a dia na sua potência, como possibilidade de apropriação das práticas sociais da cultura, dos valores e da estética do entorno e de outros contextos culturais, ampliando os saberes das crianças. Não apenas o momento da atividade é pedagogicamente valioso mas todos os de convívio na creche ou na escola: banho, trocas de fraldas, sono, alimentação, brincar, conversar etc.

Por fim, é importante compreender que as subjetividades infantis são formadas em diferentes contextos e ambientes culturais e que reconhecer a origem das crianças, seus laços afetivos, suas culturas e pertencimentos é o ponto de partida de qualquer ação educativa, sobretudo na Chapada Diamantina e nos territórios do interior da Bahia, constituídos pela convivência de uma enorme diversidade de povos, entre indígenas de diversas etnias, quilombolas, ciganos e moradores do campo. Conhecer os direitos das crianças nesses contextos é o desafio e a principal responsabilidade do currículo de Educação Infantil.

Ver as crianças e a infância dessa maneira, com todas essas implicações, respeitando a singularidade e a especificidade do trabalho com o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena, exige atenção a alguns princípios, como a indissociabilidade entre os gestos de cuidar e de educar em relação às crianças; a necessária articulação das instituições de Educação Infantil com as famílias, considerando a Educação uma ação compartilhada; e a centralidade das interações e da brincadeira como principais ações das crianças e, não por menos, o eixo das propostas curriculares.

## 1.2 A equidade como princípio

A diversidade é uma condição humana e, como tal, deve ser compreendida, respeitada e valorizada em todas as suas dimensões. Afinal, ser humano é ser diverso. Na Educação escolar, os saberes são inerentes à formação de indivíduos, que trazem de seu ambiente sociocultural referências, memórias, experiências, histórias, marcas e representações que constroem e reconstroem sua identidade no percurso da vida.

Sendo assim, é fundamental que, em todos os níveis escolares, os saberes e as experiências sobre diversidade e pluralidade cultural estejam presentes no trabalho docente, identificando, reconhecendo, entendendo e respeitando as pessoas e seus repertórios construídos dentro e fora da escola. Essa concepção representa uma forma justa e menos desigual de se construir a Educação.

### A riqueza da diversidade

Mas o que significa ser justo numa sociedade desigual e assimétrica em direitos, modos de vida e percepções? Há justiça na efetivação dos direitos de aprendizagem? São muitos e antigos os desafios que o sistema educacional enfrenta ao longo da jornada de formar cidadãs e cidadãos críticos da sua realidade. Muitos também são os avanços alcançados por meio de políticas públicas forjadas nas lutas sociais, nos enfrentamentos e nas resistências constantes dos diversos grupos que compõem a rica e diversa sociedade brasileira.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

O direito ao reconhecimento e a valorização da diversidade devem ser compreendidos como condição humana, e os saberes escolares precisam incorporar essa noção. É também fundamental reconhecer no diálogo a condição para que o conhecimento seja reflexivo, e não apoiado em um modo único de ver, ler, viver e compreender o mundo.

Como garantir que essa diversidade seja respeitada? Seria necessário homogeneizar os sujeitos e oferecer-lhes iguais possibilidades de construir saberes? Tais questionamentos demonstram, por si só, sua contradição. Numa sociedade assimétrica e profundamente marcada pela desigualdade estrutural, igualar a todas e a todos, além de impossível, seria cruel. Afinal, em um processo de homogeneização, muitas vozes são silenciadas e vidas invisibilizadas. Para Santos (2003),

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

Considerar a pluralidade como propulsora da formação social é entender a contribuição de cada sujeito na formação socioespacial, com suas referências históricas, suas experiências e modos de vida e suas formas de representar os espaços vividos. Significa, também, compreender que o conceito de equidade deve permear e fundamentar as ações em prol de uma sociedade mais justa.

Tomar a equidade como princípio na Educação é estabelecer o enfrentamento às hegemonias e colocar o respeito às diferenças como ponto de partida, considerando-as como riquezas, e não como obstáculos. Cada escola pode promover, por exemplo, ações de valorização à diversidade por meio de projetos que, além de diagnosticar o perfil sociodemográfico das estudantes e dos estudantes, incentivem as manifestações artísticas e culturais no sentido de reconhecer as mais diversas identidades e representatividades ali existentes. Para isso, é necessário ter como parâmetro uma ideia ampla e diversa de cultura, levando em consideração o público que prevalece nas escolas em toda sua diversidade e pluralidade.

## Cultura como ação

Uma concepção de cultura mais abrangente e diversa é defendida por alguns estudiosos que a entendem como ação; ou seja, o indivíduo torna-se sujeito das relações socioespaciais (BERDOULAY, 2012). Desse modo, a cultura deve "transformar realidades sociais e contribuir para o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos" (BRANT, 2009).

Entender cultura como ação permite ressignificar o processo educacional de forma equitativa para além da oferta de ferramentas e possibilidades iguais aos indivíduos. Trata-se, nesse caso, de considerar a historicidade contida na reprodução cultural como uma ação social e pensar que, nos distintos lugares de fala, há muito a ser considerado além dos critérios básicos de letramento. É preciso valorizar as singularidades e reconhecer a igualdade nas diferenças para que a alteridade se estabeleça como prioridade.

Educar, nesse sentido, é verbo de ação em busca da afirmação das múltiplas identidades e do fortalecimento de grupos historicamente invisibilizados e/ou excluídos dos textos que contam a história social brasileira. Ampliar as vozes que contam e recontam a história é estabelecer processos equitativos na Educação, permitindo que diferentes falas, sotaques, corpos e vidas alcancem seus objetivos respeitando suas particularidades e costurando semelhanças.

São muitas as possibilidades e estratégias que as unidades escolares podem promover dentro e fora da escola, como assembleias, rodas de diálogo, cine-debates e gincanas. Todas precisam ter como centralidade as chamadas questões socialmente vivas (QSVs) locais. O interessante, no entanto, é que diferentes vozes apareçam no direcionamento das atividades e que os temas sejam diversos e selecionados com base nos anseios locais envolvendo toda a comunidade escolar.

## Simetria em vez de igualdade

A equidade distancia-se do conceito de igualdade, por muito tempo sustentado como possibilidade de transformação social, e se aproxima da concepção de simetria, ou seja, condições diferentes para sujeitos diferentes (DUBET, 2008). Sendo assim, "a missão primeira do sistema escolar é, com efeito, que todos os alunos possuam os conhecimentos e competên-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

cias julgados como indispensáveis ou fundamentais" (BOLÍVAR, 2005) e que desenvolva estratégias de reparação às condições desproporcionais que os grupos hegemônicos da sociedade brasileira vêm impondo historicamente aos demais agentes sociais.

Romper com o processo de reprodução desigual no ambiente escolar permanece um desafio, que será superado somente por meio de um currículo plural e diverso, possibilitando uma efetiva transformação do contexto social.

### Currículo vivo

Partindo dos pressupostos elencados até aqui, é importante garantir que a construção desse currículo tenha a participação de toda a comunidade escolar. Os atores escolares precisam assumir a posição ética e democrática de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e social das estudantes e dos estudantes demonstrando que a equidade é a base e o princípio de todo o processo educacional. Assim, os currículos devem ser construídos tendo suporte na realidade local, dialogando com outras escalas de atuação, oferecendo nas aprendizagens esperadas o estímulo para que cada estudante possa se reconhecer e trazer vivências de forma plural e diversa.

Uma forma interessante de concretizar essa proposta é promover atividades pedagógicas (seminários, enquetes, mostras culturais, projetos de ciência etc.) que tragam a ancestralidade dos estudantes como objetos de conhecimento a ser valorizados e reconhecidos.

Com isso, ao definir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o currículo vai considerar o direito de todas e todos a aprender e participar do processo educativo e valorizará a função social do professor e a função formativa das escolas da rede. Nesse sentido, o conjunto das educadoras e dos educadores da rede tem papel fundamental quando se reconhecem suas capacidades críticas e criadoras para potencializar os recursos culturais de todas as estudantes e de todos os estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e cidadãos (SÃO PAULO, 2019).

## 1.3 Currículo e a transversalidade entre Cultura e Educação

Entre 2003 e 2010, o governo federal trabalhou para a ampliação do conceito de cultura, compreendendo-a como produção de bens simbólicos. Além do tradicional campo das artes e do patrimônio, essa área incorpora também modos de vida, saberes e identidades – configurada nas dimensões cidadã e econômica. Am-



Territorialização da cultura também é papel da escola (*Foto: Marcela de Amorim Thomas/ Curaçá*)





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

pliado, o conceito de cultura não só impacta de forma positiva a operação e o funcionamento das estruturas e relações entre Estado e sociedade como revigora as noções e a abrangência das políticas públicas vigentes.

Desde 2007, na Bahia, a proposição e o aprofundamento do processo de territorialização da cultura estabeleceram a promoção de políticas públicas, aproximando e comprometendo tanto agentes públicos quanto comunidades das cidades do interior e das áreas periféricas de Salvador. A partir de 2011, com a sanção da Lei Orgânica da Cultura e das diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Cultura, o estado da Bahia foi organizado em 27 territórios de identidade, agrupados em seis macroterritórios. Essa aglutinação, constituída de acordo com as especificidades de cada região, objetiva identificar as prioridades de ação com base nas realidades locais, possibilitando o desenvolvimento equilibrado entre as regiões. Os critérios de agrupamento estão relacionados não somente à questão geográfica mas também à coesão social e cultural, coerentes para a construção de uma gestão estadual da cultura.

Nesse sentido, foram desenhadas diretrizes para nortear políticas e ações culturais que pudessem atingir os 27 territórios de identidade. Dessas diretrizes, destacam-se três que estabelecem e possibilitam maiores fronteiras com a Educação:

- CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA CIDADÃ Componente essencial do processo de transformação e de desenvolvimento, que marca a predominância de novos valores democráticos, solidários e fraternos, de paz e de respeito à diversidade, imprescindíveis a uma nova sociedade e a um novo modelo de desenvolvimento.
- APROFUNDAMENTO DA TERRITORIALIZAÇÃO DA CULTURA Com base na identidade, faz com que políticas públicas deem atenção à diversidade de manifestações culturais de todos os territórios. Esse item relaciona-se diretamente com a iniciativa e a parceria entre o Icep e o ADE Chapada Diamantina e Regiões.
- ALARGAMENTO DAS TRANSVERSALIDADES DA CULTURA Com respaldo na contemporaneidade, aparece a impossibilidade de desenvolvimento da cultura sem considerar a articulação, o diálogo e a interface com campos afins, como a Educação. Não existem políticas culturais e/ou educacionais sem a transversalidade entre esses campos e saberes. Por conseguinte, este Referencial Curricular propõe, explícita e subliminarmente, dar ênfase especial à possibilidade de trabalho conjunto e articulado entre a cultura e a Educação, identificando potencialidades e demandas observáveis e latentes dos municípios e dos territórios de identidade.

A aproximação gradual é um princípio adotado como uma estratégia para a compreensão de espaços, contextos e culturas. Nessa forma de agir estão presentes o respeito, a atenção e a aceitação da diversidade e o cuidado com o outro e com o ambiente que cerca os indivíduos e os constitui.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (1989) "cada contexto é um espaço e uma rede de relações dotadas de uma marca específica de intersubjetividade que lhes é conferida pelas características dos vários elementos que o constituem". Nesse viés, a classificação, de "contexto da cidadania", também sugerida pelo teórico, propicia que os elementos se relacionem e se estruturem em práticas sociais, estabelecendo, assim, o exercício das relações entre os cidadãos e o Estado.

Os espaços reconhecidos como contextos de cidadania e de cultura vêm ampliando suas funções enquanto construtores de ambientes de práticas sociais, educacionais e culturais, propiciando o desenvolvimento de uma formação cidadã e a constituição de uma Educação emancipada.

Pensar nos contextos da ação educativa significa amplificar o olhar desde a sala de aula e o ambiente escolar em direção ao entorno – comunidade, município e território. Para o geógrafo baiano Milton Santos (1926-2001), o território

> *[...] não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence (SANTOS, 2000).*

Ou seja, o território funda o sentido de pertencimento e realiza a noção de cidadania. É por isso que, como espaço vivido e de experiência sempre renovada, a relação com o ADE Chapada Diamantina e Regiões permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro,



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

exercendo um papel revelador sobre o mundo. Nesse sentido, favorece a passagem "de uma situação crítica para uma visão crítica, constituindo uma forma de existência que é produtora de sua própria pedagogia" (SANTOS, 2000).

## Cultura, arte e Educação

No pensamento contemporâneo, a cultura ganha uma outra compreensão com os novos conceitos apreendidos, que incluem as dimensões simbólica, econômica e cidadã. As artes, enquanto linguagens, assumem outro lugar e, como a cultura, são potencializadas no diálogo com outros campos do conhecimento – em especial, com a Educação. Algumas políticas públicas emancipadoras ousam propor a cultura como eixo prioritário da Educação e da própria economia.

A evolução do conceito de cultura como domínio e acúmulo de um conhecimento diferenciado é alterada, ampliando o foco para dimensões subjetivas e individuais, convocando o sujeito a ocupar o seu lugar na sociedade e assumir um caráter e um compromisso social e político. Em qualquer instância, a cultura traz a ideia de uma experiência em transformação, um processo de construção que varia o seu significado dependendo da relação do contexto histórico do sujeito.

Compreende-se a Educação como eixo prioritário do desenvolvimento humano, enquanto a cultura e as artes trariam em si próprias a missão de inclusão e participação social com base na estética e na ética.

Assim sendo, a Educação e a cultura assumem uma parceria potente como elementos mobilizadores, agregadores de inúmeras dinâmicas sociais transformadoras e de produções criativas e inovadoras, além de impulsionadores do crescimento individual, social, econômico e político.

Com o pensamento e a revisão de paradigmas em franca evolução nas últimas décadas, as políticas públicas têm sido convocadas – em especial, as de Educação – a reagir diante das mudanças, trazendo para si a responsabilidade de coordenar processos coletivos de revisão de projetos pedagógicos e currículos, que se proponham a dar respostas às escutas e demandas da sociedade alinhadas ao contexto vigente. Pensar um projeto político-pedagógico requer repensar um currículo que reafirme e traga um pensamento de Educação alinhado à cultura e às artes como um passo que marca a sintonia com a contemporaneidade.

Morin (2000) afirma que o ser humano é revelado em sua complexidade, pois é, ao mesmo tempo, totalmente biológico e cultural. Com isso, o conceito de homem tem dupla entrada: uma biofísica e outra psicossociocultural, em que a cultura é responsável pelos conhecimentos, valores e símbolos que orientam e guiam as vidas humanas.

Para atender a essa característica multidimensional, é fundamental haver inter e multidisciplinaridade, tendo professoras e professores como mediadores desses processos. Nessa perspectiva, os municípios da Chapada Diamantina e demais regiões são convocados, de forma continuada, a repensar os currículos e as perspectivas pedagógicas perante a complexidade do contexto em que as relações acontecem, concebendo um projeto pedagógico fundamentado, prioritariamente, no sujeito e na cultura, na sociedade e na realidade econômica. Essa nova forma de ser e conviver, que se delineia como estilo de se relacionar com a vida contemporânea, tendo a cultura como eixo a ser reconhecido, impulsiona os sujeitos a uma relação dialógica com o outro, entendendo que as semelhanças e as diferenças passam a produzir uma diversidade de referências e de conhecimentos.

## Currículo como itinerários

Com esse pensamento, o conceito de currículo foge do modelo "grade", que tão somente oferece sustentação para a organização de disciplinas isoladas. Ele vai ser montado com itinerários formativos que incluem, como ponto de partida, um processo que deve guardar em seu corpo o sentido da complexidade, articulando a parte e o todo, e com a capacidade de equacionar três centros de orientação: a *estudante*, ou o *estudante* – corpo-sujeito, cidadã e cidadão, social e político na perspectiva do artista educador; o *conhecimento*, em seus aspectos conceitual e operacional, avaliado em cada situação educacional em sintonia com o ambiente que o circunda; e os *paradigmas artísticos e educacionais* da contemporaneidade.

Os currículos, vistos como itinerários formativos, são entendidos continuamente como processos de ensino e de aprendizagem que oferecem caminhos a ser construídos de forma dialógica.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Um dos desafios dessa construção é evitar a fragmentação e a visão disciplinar no tratamento de questões fundamentais ao indivíduo, ao contexto cultural e à sociedade contemporânea. Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge, fundamentalmente, como uma necessidade natural de atuação compartilhada na construção de um conhecimento complexo e plural, pressupondo uma visão de globalização na busca da compreensão, do questionamento, da intervenção e da transformação da realidade por meio do diálogo com a contemporaneidade.

### Arte e cultura como eixos

A proposta é utilizar o conceito de arte como tecnologia educacional (BRANDÃO, 2014), mediadora de processos de ensino; instigadora da compreensão de conceitos, princípios, métodos e técnicas para tratar questões da prática educativa; e criadora de dinâmicas da aprendizagem. Esse conceito apresenta-se como estratégia de contaminação para possível articulação e complementaridade, com vestígios de ensinamentos da arte e da Educação e possibilidade de diálogos com outras teorias científicas e sociais.

Pensar numa Educação que tenha o contexto cultural como eixo central de aprendizado tem sido inspirador para novas incursões educacionais. Um caminho interdisciplinar que tem nas palavras redes e conexões as bases para entender o trabalho com a arte enquanto área de conhecimento constituída pelo enlace das suas linguagens artísticas.

> *A multirreferencialidade se configura numa epistemologia da pluralidade que, criticando os sistemas que se querem monorreferenciais, convoca olhares diversos para compreendermos situações e objetos complexos, através de operações dialógicas e dialéticas. Parte da premissa de que, em realidade, somos seres de linguagem, do âmbito da heterogeneidade irredutível e que a falta e o inacabamento marcam de forma ineliminável nossas itinerâncias e errâncias na relação com o conhecimento (MACEDO, 2004).*

Macedo (2004) sinaliza que, para instituir currículos multirreferenciais, é necessário estabelecer reflexões sobre os objetos "como revisão epistemológica, como postura de escuta do outro e de mim próprio, como inteligência da complexidade e da temporalidade". Para o autor, é importante reconhecer os contextos, a cultura do sujeito e a sua cotidianidade, compreendendo, desse modo, o currículo vivo como metáfora básica, alertando também para a compreensão de quem pensa e propõe currículo por meio de perspectiva institucional.

A missão da Educação e do ensino alarga-se para garantir o saber e também para trazer uma cultura que permita compreender a complexidade da vida, nas relações estabelecidas entre sujeitos, contextos e conhecimentos. A cultura e as artes possibilitam em diálogo com a vasta experiência da Educação uma leitura de si próprio e do mundo de maneira sensível, criativa e flexível.

Referenciando novamente Morin (2017), "a estética constitui um elemento fundamental da sensibilidade humana" e, assim sendo, cabe a todas as educadoras e a todos os educadores comprometidos com a arte nos processos de Educação trabalhar no sentido de enxergar, no prosaico da vida, a capacidade de transformação e o olhar poético.

## 1.4 Currículo e sustentabilidade

A sociedade atual está marcada por inúmeros cenários de degradação, tanto no campo ambiental quanto no social. Os avanços tecnológicos e o consumo desenfreado são dois elementos, entre outros, que têm relação direta com essa desordem. Ademais, as problemáticas socioambientais incluem preocupações com saúde e justiça social, a exemplo do consumo de alimentos processados e ultraprocessados, do uso de medicamentos, das diversas biotecnologias, dos produtos químicos tóxicos para tarefas cotidianas e das práticas agrícolas insustentáveis (BENCZE et al., 2018).

Diante disso, são importantes o engajamento em atitudes de colaboração para mudanças e a proposta de ações de Educação ambiental nas escolas, envolvendo as comunidades do entorno; a participação em fóruns que debatam as atuais desordens ambientais;



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

e a redução do uso de produtos tóxicos à saúde, buscando alternativas para uma alimentação mais saudável.

Nesse sentido, visando a sustentabilidade e a concretização dos direitos humanos, incluindo a pacificidade entre as sociedades, foram estabelecidos em 2015 os 17 Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), na Agenda 2030, pelos países-membros das Organizações das Nações Unidas (ONU). Tais objetivos são integrados e indivisíveis e equilibram as três dimensões propostas para o desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental *(veja o quadro abaixo)*.

Os ODS são assumidos pelas nações signatárias, incluindo o Brasil, como temas estratégicos e inspiradores a ser trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares, conforme prevê a BNCC.

Essa iniciativa visa a construção de uma proposta inovadora que inspire o desenvolvimento de práticas curriculares conectadas com a dinâmica da sociedade contemporânea, que atenda aos interesses e às demandas dos sujeitos e, consequentemente, que promova a melhoria da qualidade de vida do ser humano e do planeta.

Destacam-se os ODS relacionados diretamente às aprendizagens previstas neste Referencial Curricular. São eles:

- **ODS 3** Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
- **ODS 4** Assegurar a Educação Inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
- **ODS 5** Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- **ODS 6** Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e o saneamento para todos.
- **ODS 11** Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
- **ODS 12** Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
- **ODS 13** Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos.
- **ODS 15** Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação,

## Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)








Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.

- ODS 16 Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
- ODS 17 Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Justifica-se balizar os currículos escolares nos ODS, uma vez que eles podem ser trabalhados nas salas de aula em todos os componentes curriculares. Essa articulação permite o uso de metodologias de ensino que priorizem uma Educação Integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Dentro do contexto das salas de aula, isso significa criar estratégias que potencializem o trabalho interdisciplinar, trazendo para a realidade escolar questões contextualizadas globais e locais. Algumas ações podem ser planejadas pelo corpo pedagógico com o apoio da comunidade e do poder público: oficinas de higiene corporal e dental, realização de palestras sobre prevenção de acidentes em casa e na escola, drogas, doenças sexualmente transmissíveis e vacinação (ODS 3); implantação de projetos de leitura e escrita, palestras sobre respeito à diversidade, utilização de jogos para auxiliar a aprendizagem (ODS 4); abordagens sobre o papel da mulher na sociedade, destacando a sua importância nas mais diversas áreas de conhecimento (ODS 5); atividades que levem à reflexão sobre o uso consciente da água, exibição e discussão de filmes sobre a temática (ODS 6); construção de maquetes (ODS 11); promoção de campanhas para doação de roupas e brinquedos, oficina de brinquedos feitos com materiais reutilizáveis, organização de feira de ciência sustentável (ODS 12); utilização de texto, com linguagem adequada à faixa etária, diferenciando os desastres naturais dos provocados pelo ser humano (ODS 13); visita a reservas ambientais, trilhas interpretativas para reconhecimento do bioma local (ODS 15); caminhadas contra a violência, produção de cartilhas diferenciando carinho de assédio (ODS 16); elaboração de cartas para governos e órgãos competentes a fim de buscar unidade na implementação de ações sustentáveis (ODS 17).

## 1.5 Currículo para a paz

A Educação, para ser integral, precisa ser centrada no ser humano, um dos entes que habitam a Terra e fazem dela sua morada, transformando-a para poder coexistir com ela. O ser humano se constitui dessa forma – humano – justamente nas relações e interações que estabelece com os outros semelhantes a ele, numa convivência social que se dá em diversos espaços, inclusive na escola.

Nesse sentido, pode-se afirmar que não há Educação sem comunidade, sem coletividade que ajude o sujeito a se perceber como pertencente a um tempo e um espaço, a uma determinada cultura que, por sua vez, convive com outras culturas e está imersa em um contexto maior. Promover a visão e o entendimento do local e do global, do pontual e do entorno é uma maneira de educar para o convívio social harmônico e para o respeito à diversidade e aos outros que constituem a humanidade dos seres. Dessa forma, educar-se para a paz.

A complexidade do entendimento da sociedade e da Educação como um de seus componentes é fundamental para não cair na tentação de procurar soluções fáceis e receitas infalíveis que possam ser usadas com todos os grupos, indistintamente, como se houvesse homogeneidade entre eles. O que há é exatamente o oposto disso: uma diversidade que leva as educadoras e os educadores a, cada vez mais, olhar para as especificidades, as individualidades, as inúmeras possibilidades de ser e estar no mundo; a pensar no múltiplo e na convivência desses seres únicos, que, na individualidade, lidam com outras individualidades para viver em comunidade. Essas comunidades podem ser próximas ou distantes, reais ou imaginárias, construídas e reconstruídas a todo momento.

Nas complexidades de gênero e sexualidade, etnia, cor/raça, territorialidade, cultura do ser e dos outros, o espaço escolar aparece como aglutinador, respeitador e acolhedor das diferenças, individuais e coletivas, com vistas a constituir o espírito coletivo e, portanto, uma Educação cidadã. É desse compromisso que a comunidade escolar precisa imbuir-se, possibili-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

tando o máximo de oportunidades de aprendizagens, apresentando cada vez mais um leque de conhecimentos produzido por vários pontos de vista, em seus aspectos físicos, matemáticos, de linguagens, científicos, geográficos e históricos. Uma visão ampliada de si para um fortalecimento das diferenças e das potencialidades de produção de novos conhecimentos.

O ser homem ou mulher ou gênero possuído, ser negro ou não negro, ser quilombola ou não quilombola, morar na zona urbana ou rural, conviver com diferentes arranjos familiares, morar em periferia, ser jovem, criança ou idoso, enfim toda gama de subjetividade que constitui a identidade do ser humano precisa ser considerada na escola e no arcabouço teórico do currículo.

Nessa perspectiva, torna-se importante repensar o currículo para fazer dele um instrumento que, ao mesmo tempo, atenda às especificidades e possibilite uma visão crítica. O objetivo deve ser dotar as estudantes e os estudantes de um arcabouço de conhecimentos que permita a construção de ferramentas pessoais consistentes e leve a escolhas conscientes e assertivas na produção de novos conhecimentos com base nos já existentes.

Dialogar, refletir, construir e reconstruir, criar e recriar o conhecimento produzido no sentido de conseguir conviver com diferentes aspectos que a natureza impunha são desafios que perpassaram a história da humanidade. Hoje cabem outros desafios ao ser humano, mas deve-se aprender com as experiências de quem veio antes e ter ciência de que o conhecimento produzido serve de base, como aspectos formativos, para a formulação de outros conhecimentos que possibilitarão, cada vez mais, o bem-estar da humanidade.

O currículo deve valorizar a experiência vivida do ser diverso e promover, em seu exercício cotidiano, a equidade étnico-racial, bem como a de gênero e sexualidade, vistas estas, entre outras, como tensões vividas tanto no âmbito local, individual, como em seu aspecto mais amplo, no social. Portanto, em se tratando da

> *[...] Educação concebida como processo permanente de ação transformadora, tanto individual quanto coletiva, como instrumento capaz de resgatar a dignidade de todo ser humano, qualquer que ele seja, esteja onde estiver. [...] precisamos de uma política de Educação Integral de natureza complexa (MORAES, 2015).*

Enfim, a necessidade de o currículo contemplar o real e, portanto, a complexidade dos elementos que envolvem a realidade recai invariavelmente sobre a responsabilidade de quem com ele atua. A observância da legislação, das orientações regimentais, das referências curriculares e das políticas públicas educacionais precisa estar alicerçada nas relações estabelecidas entre as pessoas que constituem a comunidade escolar. O respeito e a história de vida que permeiam esse ambiente não podem prescindir dos direitos individuais e coletivos como pressuposto básico.

Chega-se, então, ao currículo como emancipatório, construtor de autonomia e demarcador de identidades individuais e coletivas, como possibilidade de ampliação do número de narrativas sobre si mesmo e o mundo. Afirma Tomas Tadeu da Silva (2011):

> *O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida*, curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.*

Sendo documento de identidade, possui uma digital única, que se constitui ao longo da relação com o outro. Cabe aos profissionais da Educação o compromisso de apresentar possibilidades e momentos formativos com base na visão multirreferencial, interdisciplinar e dialógica, presentes no cotidiano da escola, em cada planejamento, gesto, ação e atividade. Ou seja, viver a cidadania em seu aspecto mais ativo e pleno, fazer dela uma forma de ser; daí a integralidade e a complexidade de ensinar e aprender com base nas diferenças no atendimento aos direitos dos seres humanos no espaço social e socializante da escola.

A ação coletiva expressa no currículo escolar deve se manifestar nas ações educativas presentes em toda comunidade escolar no sentido de respeitar as diferenças e individualidades, mas também de possibilitar a reflexão do ser social. Ao escolher os conteúdos, as metodologias e os percursos formativos, é preciso proporcionar a participação das estudantes e dos estudantes nesse processo, ouvir suas ideias e sonhos, con-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

frontá-las com outras existentes e (re)construir o conhecimento com novos elementos, possibilitando assim outros pontos de vista com base nesse ato dialógico.

Esse diálogo deve, fundamentalmente, existir entre todos os profissionais, em todas as áreas de conhecimento, para que a professora e o professor, em sala de aula, apresentem o confronto entre o conhecido e introduzam novos elementos, criem o desequilíbrio e incentivem a reflexão e a construção de novos conhecimentos. Enfim, que fomentem a visão crítica da realidade. O fluxo de produção de novos conhecimentos pode ser facilitado, por exemplo, por meio de sequências didáticas.

Sendo assim, pergunta-se: como contribuir para que a Educação para a paz esteja presente no currículo escolar? O que é a paz quando ela não depende somente de si, mas também do outro? Em que ponto ela se encerra? Como cultivá-la sem entender, compreender e praticar o respeito?

É preciso refletir sobre os parâmetros da paz que se quer propagar e verbalizá-los. "Qual a paz que eu não quero conservar para tentar ser feliz [...] pois paz sem voz, paz sem voz não é paz, é medo"[1]. A paz inicia no conhecimento de si mesmo, de suas capacidades e potencialidades, do entorno, do ambiente, da comunidade, das tradições, do respeito e cuidado consigo mesmo e com tudo que está no entorno. São esses os elementos que os profissionais da Educação devem objetivar na construção, no planejamento e na execução do currículo para a paz e a cidadania.

## 1.6 Educação e diversidade

A sociedade se apodera cada vez mais de conhecimentos acerca do mundo que a envolve. Temas circulam e bombardeiam as pessoas com multiplicidades de opiniões convergentes e divergentes. Os indivíduos se apropriam dessas informações de formas distintas e nelas se reconhecem ou não, lutando por respeito às diferenças nos campos pessoal, individual e coletivo.

O que antes era utilizado para discriminar, apartar e reforçar preconceitos e estereótipos construídos socialmente hoje são temas empregados como bandeiras de luta das minorias sociais – em muitos casos, maiorias numéricas –, no sentido de reivindicar direitos sociais. Legislações próprias vêm surgindo para assegurar melhores condições sociais e reais oportunidades de igualdade. As diferenças geracionais, de gênero, sexuais, de classe, étnico-raciais, culturais, geográficas e tantas outras em que são assentadas as diversas formas da existência humana são elementos que aglutinam indivíduos.

Considerando a multiplicidade de olhares e pensamentos científicos e pessoais para o entendimento do ser e estar no mundo, podem-se inferir inúmeras possibilidades e a complexidade dessas explicações. Em sua existência, o ser humano é, em essência, diverso. A ciência buscou em minúcias a explicação do mundo, o que culminou em categorizações e classificações que, por fim, recaíram na tentativa de entender a existência humana.

A professora livre-docente de psiquiatria Iracy Doyle (1911-1956), em seu artigo *Estudo da normalidade psicológica* (disponível em bit.ly/normalidade-psicologica, acesso em 13/5/2020), explicou que "normalidade vem do grego *norma*, que significa medida, com a acepção de perfeição, de máximo, de protótipo, que não corresponde ao uso atual da palavra". Buscam-se, no espaço escolar, estudantes que atendam ao padrão estabelecido relativo à normalidade expressa na cultura atual, respeitando-se tempo e local. Portanto, tudo o que não atenda a esses padrões parece fora de contexto e de propósito.

O que se apresenta, no entanto, é a singularidade das especificidades individuais. As diferenças formam a identidade pessoal, e os indivíduos, como seres eminentemente sociais, organizam-se em arranjos familiares, comunitários e territoriais, articulados com as formas de ser e de pensar, com os conhecimentos locais,

1. *Minha alma (A paz que eu não quero)* é uma música do grupo O Rappa, integrada no disco *Lado B Lado A*, de 1999. Com letra de Marcelo Yuka, a composição aborda temas sociais, como a desigualdade e as discriminações que dividem o povo brasileiro. Disponível em: www.culturagenial.com/musica-a-minha-alma-de-o-rappa/. Acesso em 20/3/2020.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

com as estruturas espaciais organizadas para harmonizar a forma de viver. As diferenças individuais e coletivas devem ser vistas, observadas e estudadas com base na realidade local e no conhecimento produzido no cotidiano, que se evidencia na expressão artística, musical, gestual e vocabular e constitui a cultura local e diversa em cada município do ADE Chapada Diamantina e Regiões. Esse acervo não pode ser desprezado em detrimento daquilo que é universal e que foi e é produzido pela humanidade. A cultura local precisa ser vista como potência, força e permanência a ser preservadas em diálogo com o geral.

As possibilidades de discutir e refletir sobre as diversidades estão presentes nos conteúdos dos componentes curriculares de Artes, Ciências, Ensino Religioso, Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física, assim como no exercício profundo da Educação Inclusiva e no atendimento aos povos e comunidades tradicionais. As diversidades se impõem também no entrelaçamento dos conteúdos no atendimento das aprendizagens esperadas, no respeito ao indivíduo em seu tempo de aprendizagem, nas habilidades apresentadas e nos conhecimentos adquiridos na área urbana e na zona rural. O que se busca não é tolerância, mas, sim, o profundo respeito ao outro, diferente de si, com conhecimentos que precisam e podem ser trocados e potencializados para o entendimento e a melhoria da e na coletividade.

O respeito, fundamental na Educação, está na ação de ouvir o outro. Ele manifesta-se, por exemplo, no diálogo entre os profissionais de diversas áreas ao considerar o conteúdo a ser ministrado no ano letivo, ao pensar em conjunto e ao refletir sobre o currículo. Está também na abertura das várias possibilidades de ouvir as estudantes e os estudantes no processo, valorizar sua voz, dar espaço às expectativas e hipóteses para a solução de problemas locais. Ouvir opiniões durante o fazer escolar em diversas instâncias e, sobretudo, na sala de aula, pode levar à construção do respeito pelo diverso. Por meio do diálogo, chega-se a uma Educação que valoriza as diferenças e a vários caminhos para a produção de conhecimento. O normal é ser diferente.

## 1.6.1 Educação Especial e Educação Inclusiva

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é um modelo educacional baseado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que defende a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias



Estratégias diversificadas e o respeito às singularidades *(Foto: Acervo pessoal/ Marcionílio Souza)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola[2]. Adotá-la implica uma transformação que convoca a escola a envolver-se totalmente, da gestão à política pública, dos professores aos estudantes e famílias, dos voluntários aos parceiros. Enfim, de todos que de alguma forma participam da trajetória educacional.

Influenciada pelos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reiterou, entre outros princípios, o direito de todos à Educação, independentemente das diferenças individuais, a Educação Inclusiva propõe que todas as pessoas com deficiência sejam matriculadas na escola regular, procurando um educar conjunto e incondicional para todas as estudantes e todos os estudantes, com deficiência ou não. Esse modelo reconhece a necessidade de caminhar rumo a uma escola para todos, que celebre a diferença e apoie a aprendizagem respondendo às necessidades individuais.

## O respeito às singularidades

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva abre espaço para o respeito ao desenvolvimento de cada estudante, entendendo que todas e todos, indistintamente, são capazes de aprender no seu limite e no seu tempo, sem classificação e comparação, assumindo a singularidade do processo de aprendizagem de cada pessoa. Nela, abre-se espaço para a criatividade, as diferenças, os erros, as contradições e a colaboração mútua produzida no coletivo das salas de aula com o objetivo de gerar sentido para a estudante, ou o estudante, contemplar a sua subjetividade.

Na Educação Inclusiva, são promovidas ações educativas para despertar e desenvolver competências e sugeridos conteúdos conciliáveis com as experiências vividas pelas alunas e pelos alunos, o que faz com que atribuam significado a esses aprendizados. Além disso, são oferecidas oportunidades iguais para todas e todos, mediante estratégias diversificadas e compatíveis com as possibilidades de cada uma e de cada um. Dessa forma, todas e todos têm participação ativa no processo de construção do conhecimento e, assim, sentem-se parte do grupo. Portanto, todas as ações da e na escola inclusiva precisam ser pensadas pela via do respeito às singularidades individuais.

## O papel docente

No trabalho sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a professora e o professor precisam considerar muitos aspectos. Além de providenciar ferramentas pedagógicas diversificadas, é preciso dispensar um olhar atento às aprendizagens alcançadas pelas estudantes e pelos estudantes, reforçar positivamente cada ganho e ponderar quanto estão sendo beneficiados pelas ações educativas. É fundamental lembrar que o universo da sala de aula é heterogêneo e que todas e todos têm possibilidades de aprender, em tempos diferentes e não necessariamente da mesma forma. É importante também registrar as ações salientando o que, na prática, foi positivo ou negativo, para posterior reflexão no sentido de torná-las ainda melhores.

## Processo histórico

A Educação Especial, ainda sem a perspectiva inclusiva, estruturou-se pelo viés do atendimento educacional especializado equivalente ao ensino comum, apresentando diferentes compreensões, modalidades e terminologias que conduziram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

No Brasil, a referência nesse processo foi a fundação do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant, o IBC), em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Ines), em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Criadas por meio da intervenção de pessoas próximas ao imperador – o que aponta para a prática do favor e da caridade nas relações com as pessoas com deficiência –, essas instituições evidenciaram o caráter assistencialista que marcou a atenção dispensada à pessoa com deficiência desde sua origem.

Nessa caminhada, também foi fundado, em 1926, o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Quase duas décadas depois, em 1945, por intermédio da socióloga Helena Antipoff, a instituição foi agraciada com o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação. Em 1954, surgiu a primeira Associação

2. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília. 2008. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf >. Acesso em 15/11/2019.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Nesse decorrer, várias leis, decretos e convenções foram instituídos, viabilizando a ascensão da Educação Especial.

## Deficiência ontem e hoje

O conceito de deficiência se alterou ao longo da história. No início, prevaleceu a segregação e a exclusão, regra que seguiu até a Idade Média; o segundo enfoque, da integração, estendeu-se até o final do século XIX, quando se reconheceu que as pessoas com deficiência, embora com limitações, tinham capacidade de aprender, impulsionando o surgimento dos asilos e abrigos; e o terceiro conceito, o da inclusão, derivou da valorização dos direitos das pessoas (Unicef, 1990), o que determinou a necessidade de incluir a Educação Especial na Educação Básica regular.

No tocante à terminologia, os avanços também são notórios. No Brasil, a partir da década de 1980, mais especificamente por interferência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começou-se a utilizar a expressão "pessoa deficiente". A combinação da palavra "pessoa", na função de sujeito, e do adjetivo "deficiente" causou reações de surpresa e, aos poucos, entrou em uso a expressão "pessoa portadora de deficiência", frequentemente reduzida a "portadores de deficiência". Por volta da metade da década de 1990, entrou em uso a expressão "pessoa (ou estudante) com deficiência", que permanece até os dias atuais.

## Uma vida sem barreiras

A Educação Especial é considerada pela Constituição brasileira de 1988 parte inseparável do direito à Educação. Diante desse panorama, a escola se define como instituição social com o dever de atender a todas as estudantes e a todos os estudantes, sem exceção, sugerindo, assim, os tópicos primordiais para a edificação de uma proposta inclusiva. Essa determinação legal exige que a deficiência seja percebida com base em um modelo social inclusivo. É preciso entender que, quando uma criança com ou sem deficiência "não aprende", a origem da questão não está em suas características intelectuais, mas, sim, em possíveis barreiras presentes na escola. Senão, o modo de entender e fazer Educação continuaria fundamentado na lógica do normal/anormal, contrariando o princípio básico da inclusão, de que todas e todos são diferentes, singulares e únicos.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos de espectro autista e com altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial. A política visa "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Art. 3º, inciso IV) e orienta os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular desde a Educação Infantil até a Educação Superior. O marco legal reformula o papel da Educação Especial, que passa a integrar a proposta pedagógica da escola certificando-lhe um caráter transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, determina o atendimento educacional especializado (AEE), um serviço especializado que tem como meta identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das alunas e dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

É importante salientar que as atividades desenvolvidas no AEE não são as mesmas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O AEE complementa e/ou suplementa a formação das alunas e dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE, portanto, não é tampouco uma proposta pedagógica isolada. Sendo um serviço de apoio, ele deve ser inserido no projeto político-pedagógico (PPP) para que possa ser conhecido e discutido por toda a comunidade escolar. De acordo com a Resolução nº 4/2009, Art. 5º, o AEE é realizado, preferencialmente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola, no turno inverso da escolarização. Na ausência dessa sala, pode ser realizado em outra escola de ensino regular ou em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. As ações realizadas no AEE devem ser estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento elaborado pela professora, ou pelo professor, do AEE com o suporte da coordenação ou da orientação pedagógica, constituído de uma parte destinada a avaliação diagnóstica e informes específicos da estudante, ou do estudante, e outra para a proposta de intervenção individualizada.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Entre as ações do AEE, inclui-se a necessidade de a escola e o corpo docente identificarem as diferenças dos estudantes para atendê-los adequadamente, com a finalidade de promover o seu pleno desenvolvimento, com base nas habilidades e competências deles e tendo em conta a condição específica de cada um para realizar determinadas tarefas. Nesse sentido, é importante que as professoras e os professores entrevistem pais ou responsáveis para conhecer o histórico das estudantes e dos estudantes, além de manter contato com os profissionais que os atendem (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros), com o intuito de estabelecer estratégias conjuntas para fortalecer o desenvolvimento e a socialização. Esse contato vai oferecer os subsídios para que profissionais da Educação conheçam aspectos sociais, familiares, emocionais e escolares. Com os dados coletados, de acordo com o Art. 9º da Resolução nº 4/2009, será possível elaborar um planejamento pedagógico especializado e individualizado e colocá-lo em prática com o objetivo de atender às demandas individuais, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, da sala de aula e da família como também da própria criança.

## Avaliação

Nesse caminhar, ao final de cada período, a avaliação deve descrever as conquistas da criança, os objetivos alcançados, bem como de que forma as ações do AEE agiram no desempenho escolar. Percebe-se, portanto, que planejamento, intervenção e avaliação requerem um trabalho colaborativo constante entre o serviço de apoio e a sala regular. No entanto, é importante frisar que, apesar da importância do trabalho do AEE, a responsabilidade por todas as estudantes e todos os estudantes na sala regular é da professora, ou do professor, regente da turma.

Quem leciona na Educação Especial deve ter como base, além da sua formação inicial, a formação continuada envolvendo conhecimentos específicos da área. Essa capacitação não apenas possibilita trabalhar no AEE como permite aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, ampliando elos com a professora, ou o professor, regente e apoiando o acesso ao currículo de forma integrada, adaptada e não diferenciada.

## A escola inclusiva e o afeto

A escola de Educação Básica, na concepção da Educação Inclusiva, é um espaço que privilegia as trocas, o acolhimento e respeita as diferenças, visando garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos no relacionamento entre todas as pessoas. No contexto do Ensino Fundamental, a conexão com a Educação Especial tem como finalidade educacional o desenvolvimento global da estudante e do estudante. Especificamente na fase voltada para a alfabetização, a atenção dispensada àquelas e àqueles com deficiência poderá evitar sérios problemas em seu processo de aprendizagem escolar, desde desajustes acadêmicos até uma futura evasão escolar.

A inclusão da estudante e do estudante depende do desenvolvimento do processo afetivo, da inter-relação entre professor/aluno e da cumplicidade estabelecida no fortalecimento da autoconfiança e da autoestima de ambos para a construção do conhecimento, bem como a contextualização desse conhecimento na cultura da estudante e do estudante, transformando-os significativamente dentro e fora da escola.

A afetividade no processo de aprendizagem é valiosa. Crianças e jovens precisam sentir-se parte do grupo, e a professora, ou o professor, é quem delibera isso. Uma intervenção eficaz e uma mediação coesa entre as situações ocorridas e as atitudes desenvolvidas pela estudante, ou pelo estudante, é uma ponte para a aprendizagem e permanência na escola.

Desse modo, é imprescindível que a professora, ou o professor, olhe para cada estudante e valorize suas conquistas, por mínimas que sejam. Agindo assim, estará respeitando as diferentes formas de ser e aprender, entendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC, 2017) e contribuindo para a formação e o desenvolvimento global dos indivíduos.

## BNCC é a base

A BNCC (2017), marco baseado no princípio da equidade, determina o conjunto de competências gerais que as alunas e os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem desenvolver ao mesmo tempo que reitera a necessidade de envolver todas e todos no mesmo ambiente e em todas as atividades, de modo a promover



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

o diálogo, a valorização, o acolhimento e o respeito às diferenças e a favorecer que cada uma e cada um desenvolvam habilidades e competências, tendo em vista as propriedades do aprender. De acordo com o referido marco, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a proposta é a progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o trabalho com as experiências anteriores e valorizando as situações lúdicas de aprendizagem, indicando a necessidade de conexão com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Nesse decurso, o desenvolvimento do conhecimento dá-se devido ao alicerce solidificado nas aprendizagens anteriores, aliado à ampliação das práticas de linguagem e da experimentação agradável e intercultural das crianças, levando em consideração os interesses e as expectativas com relação ao que ainda precisam aprender. Nessa etapa, também se alarga a autonomia intelectual, a compreensão de regras e convenções e o interesse pela vida social, o que viabiliza a possibilidade de enfrentar sistemas mais complexos relacionados às interações das pessoas entre si com o ambiente, com a história, com a cultura, com a natureza e com as tecnologias.

É significativo que a professora e o professor conheçam seu público, reflitam sobre meios e modos de trabalhar os objetos de conhecimento de forma a considerar diferentes tipos de aprendizagem e, assim, incluir todas as estudantes e todos os estudantes, entendendo que uma sala de aula pode abrigar pessoas com diferentes capacidades visuais, auditivas e cinestésicas, com questões de aprendizagem ou atenção, culturalmente diferentes ou que preferem se expressar oralmente – e todas e todos precisam ser atendidos. Um exemplo é o trabalho com a Matemática, no qual, às vezes, é possível utilizar diferentes estratégias para chegar a um mesmo resultado. Ou seja, a professora, ou o professor, terá a possibilidade de privilegiar diferentes pontos de vista sobre um mesmo problema, de forma colaborativa. Assim, a estudante e o estudante com deficiência estarão apoiados pelos demais, já que sua forma de pensar e ver o mundo será acolhida, e todas e todos terão a oportunidade de desenvolver as suas competências e habilidades.

## Recursos acessíveis

Oferecer material diversificado a todas as estudantes e a todos os estudantes, tais como livros, revistas, imagens, impressos, jogos, brinquedos e brincadeiras[3], amplia o espaço de aprendizagem, de relacionamento e parceria na sala de aula. A relação direta professor-estudante é ampliada, tornando possível a interação e cooperação. No entanto, é importante frisar que, para que esses recursos tenham uma ligação com os benefícios, a professora, ou o professor, precisa definir os objetivos a ser alcançados e atentar para a organização do ambiente, além de preparar a aluna, ou o aluno, antecipadamente, a fim de evitar que o momento seja visto apenas como lazer, e não como mais uma chance de construção do conhecimento.

## Transição na escola e na vida

Além dos aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, é importante considerar ações que possibilitem a todos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, que garanta maior integração entre ambas. Essa transição implica mudanças pedagógicas na estrutura educacional, consequência, especialmente, da diferenciação dos componentes curriculares. Conforme salienta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, "os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais" (BRASIL, 2010). Portanto, efetivar as essenciais adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para dar suporte às estudantes e aos estudantes nesse processo de transição, pode evitar interrupção no processo de aprendizagem.

Na fase da adolescência, que coincide com os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Educação Básica tem como finalidade educacional a abordagem pedagógica direcionada para a intenção de aguçar a autonomia e o protagonismo das estudantes e dos estudantes. Em conexão com a Educação Especial, os fins devem ser os mesmos, inclusive pre-

3. Neste endereço é possível encontrar exemplos de brincadeiras inclusivas. https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/alunos-com-sem-deficiencia-criam-brincadeiras-inclusivas-ensino-fundamental/





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

parar para o ingresso no Ensino Médio. No entanto, por tratar-se de uma fase de intensas combinações e composições, que exigem um novo posicionamento diante das demandas pessoais e sociais, as professoras e os professores devem esclarecer dúvidas sobre a sexualidade para conduzir de forma natural as manifestações de adolescentes com e sem deficiência. Deve-se, portanto, respeitar sonhos, desejos e angústias, numa construção dinâmica e perene.

Em toda a Educação Básica, as professoras e os professores devem estabelecer, em sala de aula, um clima propício e aberto ao pensar e à formulação de ideias. Para isso, vale usar procedimentos em que sejam mediadoras e mediadores do desenvolvimento da criatividade da estudante e do estudante, propiciando oportunidades e concedendo tempo necessário para que ela e ele questionem, elaborem e testem suas hipóteses, discordando e propondo soluções alternativas. É importante estimular a reflexão sobre o que gostariam de aprender ou aprofundar, incentivando a produzir prosa e poesia, a desenvolver trabalhos e divulgá-los, nutrindo o desejo de arriscar e experimentar sem temor da opinião dos pares. A valorização da aluna e do aluno representa um elo para a aprendizagem e o desenvolvimento.

## Inclusão na EJA

Caso não tenha havido oportunidade ou continuidade de inclusão escolar na idade adequada, as adolescentes e os adolescentes devem ser inseridas e inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), não havendo limite etário para tal, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos artigos 37 e 38. Já o parecer CNE/CEB nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, interpreta a norma do Art. 38 da LDB no sentido de que "os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer". Portanto, trata-se de um grupo heterogêneo de jovens e adultos que lança para a professora e para o professor o desafio de ensinar, por exemplo, o conhecimento científico para jovens e adultos com deficiência intelectual e múltipla que avançam no tempo e apresentam acentuados déficits em sua área cognitiva, com consequentes déficits de aprendizagem no que se refere à apropriação dos conteúdos acadêmicos.

O trabalho com estudantes com deficiência na EJA deve ter foco na autonomia e na profissionalização. Nesse caso, é indicada a prática pedagógica com atividades funcionais significativas, fundamentadas na teoria educacional da psicologia histórico-cultural.



O direito à Educação é constitucional e não tem idade *(Foto: Semec/Wagner)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

É preciso considerar que, principalmente na EJA, as atividades práticas trazem mais envolvimento, significado e, consequentemente, aprendizagens. No entanto, o trabalho somente com repetição não contribui satisfatoriamente para promover a autonomia, a independência de vida e a inclusão social das alunas e dos alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Embora exista uma variedade relevante de bons materiais organizados pelo Ministério da Educação (MEC), o conjunto de aprendizagens essenciais que estudantes da EJA vão desenvolver deve ser pensado e discutido entre o corpo docente e a coordenação pedagógica de acordo com o perfil das alunas e dos alunos.

A fim de garantir a qualidade educacional à adolescente e ao adolescente com deficiência que curse a EJA, sobretudo na escola regular, são necessários o acompanhamento e a parceria entre pais, escola e poder público. Dessa forma, chega-se à pedagogia centralizada em cada uma e em cada um, respeitando a dignidade e as diferenças presentes na escola.

Ao trabalhar com estudantes com deficiência, é imprescindível não se fixar na síndrome ou no problema individual. Em vez disso, o foco deve ser todo direcionado ao desenvolvimento, e não às limitações. Fica clara a necessidade de dar vez e voz a elas e a eles e perceber suas ânsias com base em suas próprias palavras e, desse modo, precisar até que ponto, de fato, está acontecendo a aprendizagem. E ir além intensificando a adequação de valores culturais como alicerce de uma aprendizagem de fato eficiente.

## 1.6.2 Educação e as relações étnico-raciais

Como entender a realidade do cotidiano sem conhecer o processo histórico que a constituiu? Por vezes, decisões são tomadas e fenômenos sociais são julgados apenas pela forma como são reportados, mas seria necessário mais estudo ou pesquisa para que as pessoas se manifestassem com segurança e com base em fatos que lhes ampliasse a visão. Por isso, é importante expor alguns elementos que possibilitem ver criticamente a Educação brasileira relacionada às relações étnico-raciais que se estabelecem no país.

O Brasil tem em sua história dois grandes marcos fundadores: a colonização portuguesa e a escravidão, inicialmente de indígenas e posteriormente de negros. Esses marcos históricos vão definir a construção do país e, consequentemente, os rumos da cultura e da Educação brasileiras.

A legislação educacional tinha uma visão muito específica acerca da população negra[4] utilizada como massa escrava, oriunda do continente africano. Ela era vista apenas como objeto de produção, destituída de alma e de direitos – um deles, a proibição de ingresso nos espaços escolares oficiais públicos. Cruz (2005) enfatiza:

> *Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo e, em alguns casos, o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito.*

Apesar da negação do direito à Educação de escravizadas e escravizados e libertas e libertos, houve inúmeras iniciativas individuais e coletivas para mudanças tanto na legislação quanto na condição da população para assegurar às negras e aos negros o direito à "instrução pública". Não se deve esquecer que a história não é um caminho reto. Há um fio condutor, mas também há muitas costuras, tessituras, composições, resistências, tensões e negociações.

Uma marca profunda, contudo, persiste na sociedade brasileira, que, mesmo após mais de 130 anos da Lei Áurea, ainda mantém, de forma estrutural, uma visão inferiorizada da população negra. Embora numericamente seja maioria, ela é apresentada como minoritária no atendimento aos direitos enquanto cidadãs e cidadãos brasileiros.

Seguindo a linha cronológica da legislação e das

4. População negra entendida como o número de pessoas que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se autodeclara preta ou parda e que compõe, oficialmente, os beneficiários de políticas públicas de ações afirmativas.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

teorias educacionais brasileiras, houve a política eugenista de 1929, com ênfase demarcada entre os objetivos que cabiam à Educação: os que deveriam aprender para mandar e os que deveriam aprender para se aprimorar no trabalho. "Segundo as teorias vigentes, os filhos da elite teriam uma tendência natural à virtude, enquanto os filhos da maioria, das 'classes perigosas', seriam propensos à vagabundagem, ao crime, ao alcoolismo, à ignorância" (XENOFONTE, 2017).

As iniciativas dos movimentos sociais negros ao longo de 500 anos sempre foram de combate às injustiças e de luta para a melhoria da condição da população negra. Vale destacar a Frente Negra Brasileira (FNB), em São Paulo, nos anos 1930, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, em 1944. Ambos tinham a Educação como base de suas atividades. A iniciativa individual ou de instituições sempre teve a alfabetização e a Educação escolar e profissional como atividades fundamentais.

Por volta dos anos 1960, houve uma ampliação do número de vagas nas escolas públicas (CRUZ, 2005), o que possibilitou o ingresso de um grande contingente de pessoas de classes menos favorecidas. Na década seguinte, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação, que apresenta a obrigatoriedade da Educação para crianças a partir dos 7 anos. A universalização efetiva-se na Constituição de 1988, que estabelece que a Educação é um direito de todos. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – também Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, teve os artigos 26 e 26A regulamentados pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Esses dispositivos tornaram obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das redes de ensino.

Essa obrigatoriedade possibilitou o aumento de oferta de formações específicas *lato* e *stricto sensu*, bem como a produção de uma enorme quantidade de materiais didáticos que enfatizam essa temática. Após 17 anos em vigor, o país ainda encontra-se na tentativa de implementar essas diretrizes, pois há vários desafios nesse processo, alguns de cunho estrutural, outros de cunho político-administrativo – e muitos de cunho pessoal.

Neste momento, deixa-se de lado a esfera da legislação e do processo histórico da população negra no Brasil para refletir sobre o papel da comunidade escolar na mudança desse processo de invisibilidade. Como os profissionais da Educação pertencentes ao Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina e Regiões vão aceitar esse desafio? Como inserir, no âmbito de todo currículo escolar, a discussão da temática étnico-racial com uma abordagem que contemple a diversidade existente no espaço geográfico em que estão inseridas as unidades de ensino? Incluindo:

> *[...] aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).*

Todo referencial é um norteador, e não uma receita a ser aplicada. Portanto, é importante ter conhecimento sobre a constituição populacional. É dele que virão os subsídios culturais orientadores para a elaboração dos documentos que norteiam a proposta curricular do município e das escolas, com atenção aos conhecimentos produzidos que emergem no cotidiano das comunidades. Nele aparecerão as contradições, as desigualdades e as questões individuais e coletivas marcadas pelos preconceitos, estereótipos e pelo racismo estruturante da sociedade brasileira. Esses momentos de tensão servirão de material para a elaboração de questões socialmente vivas – ou seja, abordagens contextualizadas de problemas reais e complexos, que levarão a uma formação crítica da realidade e devem ser tratados de forma interdisciplinar, demandando uma integração entre as professoras e os professores e um planejamento conjunto.

Os conteúdos do componente Educação Física propõem discussões de questões de cunho psicológico, cultural, ambiental, afetivo e social e o conhecimento e a elucidação da realidade, numa perspectiva de trazer à tona histórias de vida socialmente silenciadas, enquanto o Ensino Religioso propõe a superação de preconceito, bem como mostrar que existem diferentes



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

modos de encontrar sentido para a vida, para a morte e para o transcendente. A Matemática aponta que não há apenas um meio de resolver um problema, pois existem várias estratégias que podem ser utilizadas. Já no componente História, além de conhecer e tentar entender os processos que ocorreram desde tempos remotos até a atualidade, há a proposta do diálogo entre a escola, o currículo e a realidade social, enfatizando as categorias como o tempo, a memória, o passado e a cultura, apenas para citar alguns exemplos de diálogo com o conteúdo apresentado e a temática em foco. É bom enfatizar que essa temática perpassa toda a Educação, da Educação Infantil aos ensinos Fundamental e Médio e à Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, a ação da professora e do professor em sala de aula é de uma escuta sensível, de uma busca de materiais didáticos que contemplem a pluralidade de visões de mundo. Uma pesquisa de materiais didáticos, textos e história em fontes diversas, que possibilitem a ampliação do conhecimento, poderá levar a estudante e o estudante a saber que a história do povo negro no Brasil não tem início com a vinda deles na condição de escravizados, mas que o continente africano, enquanto "berço da humanidade", encerra em si uma gama de saberes e que muitos foram empregados e recriados em solo brasileiro. Certamente, precisam ser apresentados e visibilizados no cotidiano escolar.

Produzir conhecimento foi e sempre será um desafio. Cabe às educadoras e aos educadores estudar e pesquisar para conhecer novos elementos que subsidiem sua atuação em sala de aula. O Referencial Curricular tem essa função: apontar direções.

## 1.6.3 Povos e comunidades tradicionais

*Cada ancião que morre*
*é uma biblioteca que queima.*
*Amadou Hampâté Bâ (1901-1991), escritor malinês*

Tradição pressupõe conhecimentos transmitidos de geração para geração, plasmados na comunidade que os constituiu. A *Cartilha dos Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais* (Bahia, 2012) assim os define:

> *Os povos e comunidades tradicionais são **grupos culturalmente diferenciados**, que têm condições sociais, culturais, econômicas e ambientais próprias. Organizam-se, total ou parcialmente, por seus próprios costumes e tradições, ou por legislação específica. O seu modo de vida e suas instituições são distintos dos da sociedade em geral, o que faz com que estes grupos se autorreconheçam portadores de uma identidade própria. Assim é que os membros do povo ou comunidade geralmente se referem "aos de dentro" e "aos de fora" e, não raro, possuem línguas e costumes específicos. Na maioria dos casos, a identidade das populações tradicionais está associada também a uma identidade **étnico-racial negra ou indígena**.*
>
> *Os povos e comunidades tradicionais mantêm relações específicas com o território e o meio ambiente. O modo de vida tradicional respeita o princípio da sustentabilidade, assegurando a sobrevivência da geração presente sob os aspectos físico, cultural e econômico e oferecendo as mesmas possibilidades às gerações futuras. Os povos e comunidades tradicionais também ocupam áreas de modo não exclusivo, para a realização de atividades tradicionais e de subsistência, tendo o direito de acesso assegurado pela Convenção 169 da OIT (Art. 14, parágrafo 1º, grifo do autor).*

O entendimento e a apropriação dos elementos que constituem os povos tradicionais e suas comunidades são importantes para reconhecer a perpetuação do fazer, do elaborar e do reelaborar tecnologias e formas de modificação da realidade, bem como a manutenção e permanência dos seres humanos com base no conhecimento e manejo do ambiente onde estão inseridos. Esses elementos culturais precisam ser visibilizados para entrar no cotidiano e no currículo escolar. Para que isso ocorra, é necessário conhecer a legislação que ampara e protege esses conhecimentos.

No saber de como são constituídos os povos tradicionais e as comunidades, há uma ênfase no espaço por eles habitados.

> *As relações específicas que os povos e comunidades tradicionais mantêm com as áreas que ocupam e os recursos ambientais que utilizam fazem com que essas terras passem a ter a qualificação específica de **terri-***





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



A tradição dos povos como conteúdo educacional *(Foto: Semec/Wagner)*

> ***tório**. Constituem **território tradicional** as áreas utilizadas de forma permanente ou temporária, ou seja, ocupadas e tradicionalmente utilizadas, incluindo-se as quais os povos e comunidades tradicionais não têm acesso exclusivo e de cujos recursos ambientais dependem, compreendendo porções de terra, mangue, rio e mar (BAHIA, 2012, grifo do autor).*

Na Comissão Estadual para a Sustentabilidade dos Povos e Comunidades Tradicionais (CESPCT), há representações de povos indígenas (com legislação própria disponível em portal.mec.gov.br/educacao-indigena), povos de terreiros, povos ciganos, comunidades quilombolas, comunidades de fundo e fechos de pasto, comunidades de pescadores e marisqueiras, comunidades extrativistas e comunidades de geraizeiros.

Em dados informados pelos municípios que compõem o ADE Chapada Diamantina e Regiões, constata-se a existência de traços remanescentes de povos indígenas na população, bem como forte tradição de povos de terreiros. Há a presença de povos ciganos em vários municípios e comunidades quilombolas certificadas ou não. Há comunidades de fundo e fechos de pasto, assim como comunidades de marisqueiras, pescadores e assentados, que podem estar diretamente relacionados à Educação do Campo.

Nos componentes curriculares apresentados neste Referencial Curricular, há inúmeras possibilidades de constituição dos currículos escolares que contemplem essa temática. Por exemplo:

- GEOGRAFIA E HISTÓRIA A discussão de assentamentos rurais e do MST; os movimentos migratórios campo-cidade; as organizações do terceiro setor; a violência e as drogas no espaço rural; os impactos ambientais; o turismo e a sustentabilidade; o agronegócio e seus impactos; o garimpo e seus impactos; a energia eólica e seus reflexos na região; as cerâmicas, as carvoarias, a extração de areia e seus impactos na região; os quilombos na região; o processo de alfabetização geográfica; as experiências individuais e coletivas em diferentes contextos espaço-temporais que irão influenciar significativamente a forma de leitura, interpretação e compreensão da realidade. É importante incluir o estudo de obras de autoras negras e autores negros e de figuras de destaque da história local para que as alunas e os alunos se sintam representados de forma positiva. Mas não se pode esquecer que a maior representação deve ser das pessoas que, em seu cotidiano, mantiveram as tradições vivas. É imprescindível a ênfase na questão das mulheres na manutenção e preservação dessas tradições. Pode-se observar mais diretamente esse fator nas comunidades de terreiros – incluindo as rezadeiras, as parteiras e as manipuladoras de ervas – e nas comunidades das marisqueiras.
- CIÊNCIAS A discussão contemporânea sobre as relações de gênero, feminicídios, violências no espaço privado e coletivo, lgbtfobia.
- EDUCAÇÃO FÍSICA As questões culturais, ambientais, psicológicas, afetivas e sociais.
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS As vozes dos educandos e das educandas; o fortalecimento da relações sociais, o respeito à identidade local, a Educação





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

voltada para o cotidiano, a valorização da diversidade e das contribuições das culturas ancestrais e sua religiosidade; as histórias de vida socialmente silenciadas e o conhecimento que emerge do grupo sociocultural.

- MATEMÁTICA A aprendizagem por meio da resolução de problemas.
- ENSINO RELIGIOSO O respeito à diversidade religiosa do Brasil; os valores culturais da sociedade e superação de preconceitos. É importante demonstrar às educandas e aos educandas e às profissionais e aos profissionais da Educação que existem diversos e diferentes modos de encontrar sentido para a vida, para a morte, para o transcendente e, indubitavelmente, o respeito ao conhecimento presente nos indivíduos de cada grupo.

Cada comunidade tradicional desenvolveu e desenvolve a própria tecnologia, aqui entendida como um conjunto de técnicas, habilidades, métodos e processos usados na produção de bens ou serviços. Sua forma mais simples é o desenvolvimento e a utilização de ferramentas. Ou seja, formas de resolver e solucionar problemas do cotidiano, elaboradas no exercício da sobrevivência. Essas tecnologias precisam ser valorizadas e preservadas.

A apropriação de conceitos e perspectivas legais que embasam a discussão dos povos e comunidades tradicionais, bem como o respeito às especificidades de suas organizações, tradições e conhecimentos, possibilitará que a escola dialogue com os indivíduos pertencentes a esses grupos, inserindo seus conhecimentos no currículo. A exemplo do que ocorre na Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber que, na coexistência de gerações distintas e com visões diferentes da realidade, há a possibilidade de um diálogo entre as tradições desses povos, desde que sejam estimulados a respeitar a história de vida de cada um, dos conhecimentos e aprendizagens ao longo da vida. Essa troca enriquecerá o próprio currículo.

## 1.6.4 Educação do Campo

Tecer a muitas mãos os referenciais curriculares do ADE Chapada Diamantina e Regiões requer pensar sobre as memórias e histórias desse lugar, bem como sobre as bases em que se assentam a Educação do Campo. Em se tratando de um território formado por municípios que têm grande parte da população residindo em localidades rurais, as reflexões e construções sobre seus processos educacionais precisam ter lugar de destaque.

Para início de conversa, é importante considerar que, nas últimas décadas, o Brasil vivenciou o surgimento do conceito da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural. A questão vai além da nomenclatura, perpassa por uma mudança de paradigma e de concepção de Educação, fruto de muita luta dos movimentos sociais do campo. Com isso, levanta-se a bandeira de uma Educação voltada para um território eminentemente diverso nas diferentes dimensões: cultural, étnico-racial, de gerações, de conhecimentos e saberes construídos e reconstruídos pelo seu povo. Esse entendimento é muito diferente daquela ideia de Educação Rural vivenciada historicamente pelo país, que se referia apenas à localização geográfica, rural, e à ideia de que nesse espaço reinava o atraso e tudo o que era oposição ao sentido do propagado desenvolvimento urbano. Entende-se, então, a Educação do Campo como aquela:

> *[...] construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma concepção político-pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas (CNE/MEC, 2002).*

O direito à igualdade de oportunidades é uma bandeira defendida pelos movimentos que lutam pela Educação do Campo. O que seria esse direito em um mundo em constantes transformações e mudanças, principalmente em uma era pautada por tecnologias digitais da informação e da comunicação? Quais as diversidades de cenários das localidades rurais dos municípios da Chapada Diamantina e demais regiões? Quais os seus anseios e especificidades? Por quais dificuldades ainda passam? Quais marcos legais ancoram a perspectiva da Educação do Campo?

Essas são questões importantes para reflexão,



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

investigação e pontos de partida ao pensar nos referenciais que sustentam a Educação do Campo dessa região. Considerar esses aspectos significa tomar pé da situação e possibilitar produções que façam sentido para as suas populações.

## O campo na lei

Com relação às implementações da Educação do Campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDB), anuncia no seu Art. 28 que: "Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural".

Este Referencial Curricular defende que a Educação do Campo precisa ter sentido e relação com as vivências e saberes construídos no território dos estudantes e da comunidade, conforme afirma a LDB, mas sem perder de vista o diálogo com os saberes cientificamente construídos historicamente.

Quanto a isso, a Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, afirma em seu parágrafo único que:

> *A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.*

Vale destacar ainda a Resolução nº 2, de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Outro referencial a considerar é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, que destaca que, ao elaborar os currículos, os sistemas ou redes de ensino e as instituições escolares precisam contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares tornando-os significativos, considerando a realidade do lugar e do tempo em que as aprendizagens se situam; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares fortalecendo a gestão do ensino e da aprendizagem, com estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas; e selecionar e aplicar metodologias diversificadas que atendam às especificidades dos diferentes grupos de alunas e alunos, suas famílias e suas comunidades.

Para que, cada vez mais, o trabalho pedagógico das escolas do campo seja qualificado, é importante considerar as dificuldades e os desafios enfrentados nesse âmbito. Um deles é romper com o isolamento em que muitas educadoras e muitos educadores se encontram tanto geograficamente quanto pedagogicamente, possibilitando momentos para compartilhar experiências, diálogos e reflexões acerca das especificidades do trabalho nas suas escolas. Outro ponto é buscar alternativas para superar a escassez de recursos pedagógicos e acervo literário nessas localidades. Também vale destacar que as educadoras e os educadores precisam ser apoiados quanto à organização do planejamento de ensino em todas as áreas do conhecimento considerando as especificidades dos conteúdos e a proposta pedagógica construída.

Todas essas questões levantadas perpassam a construção de uma política de formação continuada em que os municípios organizem propostas de trabalho prevendo momentos de encontro e partilha de experiências entre os profissionais da rede que atuam em diferentes contextos, bem como momentos de intercâmbio com a realidade do contexto da Educação do Campo. A proposta de formação continuada precisa favorecer, nesses encontros, os diálogos, os estudos e a exploração de material, em articulação com a realidade do trabalho experienciado, da gestão da sala de aula e das aprendizagens das estudantes e dos estudantes.

É importante refletir que ainda encontram-se pelo país muitos problemas quanto à alfabetização plena das pessoas. O Plano Nacional da Educação (PNE) estabelece como meta 9 "elevar a taxa de alfabetização



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Conteúdos e organização adequados ao campo *(Foto: Gabriela Astete/ Andaraí)*

da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional". Vale a reflexão colocada pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2013:

> *A erradicação, até 2024, do analfabetismo absoluto no Brasil, meta estabelecida no PNE, ainda é um objetivo distante. Segundo as informações mais recentes da Pnad Contínua, 6,9% da população com 15 anos ou mais ainda não está alfabetizada no Brasil. Nos últimos cinco anos, a média nacional não chegou a evoluir dois pontos percentuais. No Nordeste, o índice de alfabetização é ainda inferior e 14,5% desse recorte populacional é incapaz de ler ou escrever o próprio nome. O desafio é maior no campo. O Brasil rural tem apenas 82,3% da população de 15 anos ou mais alfabetizada.*

É preciso encarar que aumentar o tempo de escolarização e a garantia da alfabetização na idade certa são direitos que precisam ser assegurados. Para o cumprimento dos objetivos e metas do PNE, são necessárias políticas públicas de âmbito nacional, estadual e municipal de forma mais equitativa, evitando as desigualdades sociais que o sistema escolar brasileiro ainda reproduz. Uma delas é a diferença de anos de escolaridade média entre a população urbana e rural.

Uma condição importante para a implementação dos referenciais curriculares é que as educadoras, os educadores e a comunidade conheçam os marcos legais que sustentam e dão diretrizes à Educação do Campo. Parece óbvio, porque não é possível definir as bases e cobrar com segurança o que não se conhece, mas esse ainda é um desafio a ser encarado de frente, possibilitando espaços e tempos para estudo e análise dos aparatos legais, até para que as lutas por melhorias aconteçam de forma mais substancial.

Analisando a legislação, observa-se que muitos passos foram dados rumo à regulamentação e ao reconhecimento do direito à Educação do Campo como modalidade de ensino. Mas o fato é que ainda há muito o que fazer no sentido do cumprimento da legislação, da garantia da infraestrutura básica e da qualificação do trabalho pedagógico. No ADE Chapada Diamantina e Regiões, há políticas públicas e práticas docentes muito satisfatórias com bons resultados de aprendizagem na Educação do Campo, mas é preciso seguir investindo para que as qualificações aconteçam de forma geral, com eficiência e eficácia.

Aliado ao conhecimento da legislação, é preciso que os documentos curriculares estejam pautados em premissas básicas como o respeito à diversidade cultural, social e geográfica do espaço em que a escola está inserida. Escolas reais se inserem em um dado lugar e tempo com suas memórias e histórias que precisam ser consideradas e respeitadas. Como ensinam as lições de





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Paulo Freire, que propôs uma pedagogia libertadora, a Educação se constrói sobre a autonomia do sujeito com base na sua realidade e visão de mundo.

Freire (1996) também ensina que deve fazer parte da formação docente a discussão sobre as qualidades indispensáveis para uma prática pedagógico-progressista, que vai além de ciência e técnica, quais sejam:

> *[...] amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça [...].*

Tudo isso convoca a refletir sobre a compreensão do perfil da educadora e do educador do campo, que, como bem coloca Molina (2011), "tem como pano de fundo a compreensão da educação como prática social; da necessária inter-relação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelos sujeitos do campo". E sinaliza, ainda, que tais possibilidades demandam estratégias de construção que contem com a atuação desses profissionais comprometidos com as suas comunidades do campo.

É urgente, portanto, considerar tais possibilidades elencadas anteriormente na implementação da política de formação da rede. Assim, a formação continuada será construída de forma a considerar os saberes das pessoas, possibilitar a construção e revisão de documentos curriculares que respeitem as diversidades e identidades daqueles que constituem o território e revisitar concepções e propostas pedagógicas. O objetivo é seguir avançando nos investimentos que mobilizem as aprendizagens docentes para que avancem as práticas de sala de aula e, consequentemente, haja progressão nas aprendizagens das estudantes e dos estudantes.

Para tanto, é essencial a construção coletiva e colaborativa de projetos político-pedagógicos (PPP) que partam de diagnósticos, considerando a realidade em que a escola do campo está inserida, tendo clareza acerca da sua missão, visão, sociedade que quer se formar, concepção de ensino e aprendizagem que se quer implementar. Essa construção convoca a organização do plano de ação buscando estratégias para que as aprendizagens aconteçam de forma significativa. Tais considerações serão fundantes na elaboração de planos que evidenciem as aprendizagens esperadas, os objetos de ensino e as situações didáticas voltadas para a Educação do Campo.

## 1.6.5 Educação Quilombola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, foi alterada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinaram a inclusão no currículo da rede oficial de ensino o estudo da história da África e dos africanos e a luta dos povos negros e indígenas no Brasil. Decorrente da primeira alteração, foram emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as resoluções CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, e nº 68, de 30 de julho de 2013, que estabelecem normas e diretrizes nacionais e no sistema estadual de ensino da Bahia, respectivamente, para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é, portanto, uma modalidade de ensino que modifica não apenas os conteúdos das escolas com esse perfil (situadas em territórios quilombolas), mas também das escolas que recebem estudantes oriundos dessas comunidades. A mudança é estabelecida em toda a estrutura da escola, tais como gestão, currículo, merenda, material pedagógico e calendário escolar, que deve ser adequado ao clima, à economia e às atividades socioculturais. É imprescindível que essas mudanças figurem na documentação norteadora do funcionamento da escola, como o projeto político-pedagógico (PPP) e o regimento escolar, além de constar em todos documentos orientadores da gestão educacional municipal.

A EEQ deve atender à realidade e às especificidades presentes nas comunidades quilombolas tendo como foco os marcos civilizatório e ancestral desses grupos onde a escola está inserida. A legislação enfatiza o cuidado especial em relação ao transporte escolar, ao currículo, à gestão democrática – que precisa ser colaborativa e dialógica –, bem como à formação inicial e continuada de docentes – que devem ser, preferencialmente, pertencentes à comunidade.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A efetivação dessa modalidade de ensino está assentada em uma necessária e importante mudança de paradigma educacional. Ela se sustenta no diálogo constante e proponente com as comunidades quilombolas, povos com tradições e conhecimentos ancestrais recriados e reconstituídos no fazer e na existência da própria comunidade. Portanto, o conhecimento subjacente da comunidade é a matéria-prima para a constituição do fazer escolar em todas as suas ações. As profissionais e os profissionais das escolas inseridas no espaço quilombola ou que recebam estudantes oriundos delas precisam refletir, nos diversos segmentos da rede municipal de ensino (da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos), a Educação estabelecida tradicionalmente por e em cada comunidade. Vale a pena ressaltar que cada comunidade tem sua especificidade, seus valores e seus conhecimentos preservados ao longo de gerações. A escola precisa dialogar com essa cultura específica no intuito de preservá-la e dar importância aos elementos que diferenciam uma comunidade das demais.

A EEQ dialoga diretamente com os princípios da Educação das relações étnico-raciais expressos no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que apresenta ampla discussão sobre a modalidade, analisando conceitos, aspectos históricos e a relação com as questões étnico-raciais dos povos tradicionais (disponível em bit.ly/cne-quilombola, acesso em 13/5/2020). De acordo com a diretriz estadual derivada do parecer do CNE, a EEQ deve perpassar o conteúdo de todos os componentes curriculares, alimentando-se da "memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios, da territorialidade, das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país".

É importante assegurar as especificidades, as práticas socioculturais, políticas e econômicas, bem como os processos próprios de ensino e de aprendizagem, as formas de produção e de conhecimento tecnológico das diversas comunidades. A EEQ está fortemente alicerçada na preservação do patrimônio da cultura afro-brasileira, cujo conhecimento é fundamental para o entendimento da história e da formação da sociedade brasileira e baiana (BAHIA,2013).

Essa modalidade de ensino deve se articular com as etapas e com outra modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância.

As concepções apresentadas nos referenciais dos componentes curriculares estão diretamente associadas às competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais podem ser constatadas em vários temas e conteúdos apresentados neste Referencial Curricular, tais como:

- ARTES Fortalecimento dos sujeitos, dos contextos e dos conhecimentos, como indica Milton Santos (2000): "[...] uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence".
- GEOGRAFIA A necessidade de articular o conhecimento da estudante e do estudante quando se propõe que o espaço geográfico em que se vive é transformado por meio das técnicas e do trabalho ao longo do tempo; e a reflexão acerca do espaço geográfico resultado das inter-relações entre sociedade e natureza em sua totalidade e complexidade, em um contexto historicamente construído com base no estudo de categorias como lugar, paisagem, território, religião e natureza.
- CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA Postura investigativa para o conhecimento de si mesmo e da comunidade, o que leva à elucidação da realidade com base no conhecimento do próprio corpo e do corpo social, ou seja, como esse corpo é visto pela sociedade em seus vários aspectos – como se expressa em gênero, geração, religiosidade, sexualidade e culturalmente.
- HISTÓRIA, MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA Nas categorias de tempo, memória, passado e cultura; na experiência de vida; na resolução de problemas e no conhecimento do cotidiano; no contexto educativo que proporcione raciocinar, analisar, deduzir, criar, resolver situações e buscar estratégias adotadas por sujeitos leitores, escritores e falantes.

Essas são algumas das muitas articulações possíveis e necessárias que podem ser realizadas para elaborar um currículo interdisciplinar e multirreferencial para efetivar a EEQ nas diferentes comunidades dos municípios que compõem o ADE Chapada Diamantina e Regiões.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# 1.7 Currículo e formação continuada de educadores

Em 2017, a BNCC foi homologada no Brasil. Com isso, a elaboração ou reelaboração dos currículos municipais e estaduais tornou-se uma necessidade, juntamente com o processo de formação continuada dos diferentes profissionais das redes para implementação das novas diretrizes nas escolas. Essas duas demandas se inter-relacionam diante do desejo e da necessidade em fazer com que os currículos sejam, de fato, orientadores da prática docente e cheguem efetivamente às salas de aula. O documento chamado de currículo pode ser bem elaborado, envolver autoras e autores com grande experiência na docência ou com muito conhecimento no conteúdo e ancorar-se em aportes teóricos reconhecidos. Mas, se professoras e professores, coordenadoras pedagógicas e coordenadores pedagógicos, diretora, ou diretor, e membros da equipe técnica da Secretaria de Educação não se apropriarem e validarem o currículo via processos formativos, ele tenderá a ser mais um entre tantos documentos já produzidos que acabaram esquecidos nos arquivos e depósitos das instituições.

Em uma rápida retrospectiva sobre a formação continuada no Brasil, é importante relembrar que a principal corrente que circulava nos anos 1970 tinha como característica o oferecimento de atividades e cursos centrados basicamente na figura da professora, ou do professor. As propostas da época ofertavam procedimentos, técnicas e modos de desenvolver processos educativos ditos de maior qualidade para que os profissionais "aplicassem" nas turmas. Ações como essas se pautavam nas ideias de treinamento e capacitação como caminho para qualificar a docente, ou o docente, para sua atuação na prática, já que a formação inicial era considerada insuficiente. As técnicas transmitidas pouco se articulavam ao contexto, ao tempo, ao espaço e às relações sociais singulares. Professoras e professores eram considerados reprodutores de técnicas.

A partir de 2000, esse cenário transformou-se, favorecendo a ideia de produção de conhecimentos de forma colaborativa. Almejava-se um professor reflexivo, pesquisador de sua própria prática e produtor de conhecimento e não mais um mero reprodutor de técnicas – o que já vinha se buscando desde os anos 1990. Essa maneira de conceber a formação docente, de modo mais dialógico e reflexivo, toma como referência a ideia da professora e do professor como sujeitos em constante aprendizagem, o que significa compreender a formação continuada como um processo com características e finalidades próprias e não mais como um meio de suprir as deficiências da formação inicial.

Nesse sentido, nas palavras do pesquisador espanhol em formação docente Francisco Imbernón (2011) a formação :

> *[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização cientifica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.*

Por fim, mais recentemente, ao se compreender a escola como um espaço intenso de formação e lugar de vida, ampliou-se o foco da formação continuada passando a envolver outros profissionais da instituição, além de professoras e professores. Percebeu-se que, para tornar os espaços coletivos e colaborativos como potentes para a produção do conhecimento pedagógico, era preciso olhar também para a coordenação pedagógica, a diretoria e as equipes técnicas das secretarias e outros profissionais que atuam direta ou indiretamente nas escolas, atendendo às suas necessidades formativas.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre a relação entre elaboração e implementação de currículos e a formação continuada. No entanto, ainda há grandes desafios, resistências e obstáculos para que essa perspectiva de formação dialógica e reflexiva assuma de vez seu lugar nas redes de ensino.

A concepção de formação continuada assumida neste documento considera as profissionais e os pro-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

fissionais da Educação como sujeitos produtores de conhecimentos que, enquanto atuam, refletem sobre suas ações e interações com as alunas e os alunos e com os demais parceiros. Diante disso, sentem necessidade e desejo em partilhar as experiências vividas e problematizar os desafios e dilemas enfrentados no dia a dia, transformando a escola em um lugar de vida – muito além, portanto, de ser apenas um lugar de aprender (FRAUENDORF; PRADO, 2017).

Na perspectiva de formação continuada dialógica, a produção deste Referencial Curricular, realizado em cooperação, é uma opção de algumas redes. Nessa elaboração, participaram professoras e professores dos diferentes segmentos, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, diretoras e diretores e membros das equipes técnicas, todos apoiados e orientados por um parceiro externo. Esse é o formato de trabalho defendido pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep) que, ao longo de sua experiência em diferentes territórios, compreendeu a importância da coautoria de documentos e de materiais didáticos como uma estratégia metodológica de formação. Tomar decisões, por exemplo, sobre o que propor em sala de aula, como organizar o documento e quais informações incluir são atividades formativas, uma vez que os participantes, com base no seu lugar de fala, precisam colocar em jogo conhecimentos, rever ideias e concepções, refletir sobre a prática e interagir com os pares. Trata-se de um movimento e uma mobilização na busca de um denominador comum que reflita o que a rede deseja e entende ser necessário para que crianças e jovens aprendam e para que se formem cidadãs e cidadãos.

É por meio de ações da formação continuada, articulada ao contexto da prática, que os currículos ganham força e tornam-se um documento de apoio ao fazer pedagógico. Para tanto, é preciso bem mais que compreender o texto escrito do documento: é necessário estudá-lo para estabelecer as relações possíveis entre a teoria e a prática; pensar em *como* fazer, e não apenas *o que* fazer; e considerar o que é esperado que as crianças e os jovens aprendam de modo coerente à concepção em que o currículo se apoia.

Um trajeto árduo, que certamente não se dará em poucos encontros ou em palestras de profissionais renomados em grandes auditórios, mas, sim, num caminhar marcado por idas e vindas, pelo descrédito inicial para a validação posterior diante das boas respostas das alunas e dos alunos; um percurso em que o conhecimento vai se dando em colaboração e interação entre todas e todos que participam do processo – equipe gestora, docentes, alunas e alunos; um itinerário que compreende os sujeitos envolvidos como aprendizes, que se arriscam a experimentar uma outra prática que contribua para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem das estudantes e dos estudantes da rede. Ou seja, como afirma Soligo (2007)

> *[...] o sujeito se forma a partir das oportunidades que tem, aquelas que se convertem em experiências de aprendizagem de fato, a partir de sua história anterior, do que valoriza e deseja, das relações que estabelece com o outro.*

Enfim, é preciso criar uma cultura de formação que nasça do chão da escola, por uma real necessidade de interior em comunhão à demanda de implementação de currículos e do ressignificar das práticas nas salas de aula.



Equipe docente dos anos iniciais do ADE Chapada Diamantina e Regiões discute o Referencial Curricular de Geografia *(Foto: Dill Santos)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# 1.8 Ensino e aprendizagem na era das mídias digitais

As reflexões que aqui se apresentam estão ancoradas em três tópicos importantes para ajudar a pensar os processos de ensino e aprendizagem na era das mídias digitais:

- o contexto social em que vivemos;
- as dimensões de ensino e aprendizagem; e
- as condições objetivas para a promoção de um processo educativo atualizado.

O primeiro – o contexto social – tem várias abordagens possíveis, mas aqui ficarão em destaque os notórios avanços tecnológicos que acontecem em praticamente todas as áreas do conhecimento humano. Com eles, nunca houve tantas condições materiais para que uma sociedade mais igualitária e confortável fosse construída. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) são o braço desse avanço que tem estado em maior evidência, caracterizando, inclusive, a era atual – a da informação. Contudo, os efeitos gerados por essa revolução na área da comunicação são controversos, tanto que, em um contexto de muitas informações, emerge um mundo de desinformações proporcionadas, principalmente, pelo *modus operandi* de lidar com as tecnologias digitais de comunicação.

Vale esta analogia:

> *Um dos personagens mais queridos de nosso teatro é o Chicó, de* O Auto da Compadecida, *de Ariano Suassuna. Sua marca é contar as histórias mais estapafúrdias e inverossímeis. Quando lhe perguntam como aquilo é possível, responde: "Não sei, só sei que foi assim". Mais pós-verdade impossível (D'ANCONA, 2018).*

Pós-verdade é o conceito da vez. Segundo Priolli (2017), trata-se de uma expressão que "denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais".

Há a solidificação de um ambiente social de cada vez mais desconfiança, provocado pela quantidade de informações diárias que qualquer pessoa recebe pelas mídias digitais, criando uma atmosfera promissora para a proliferação desenfreada de notícias falsas – expressão que acabou se consagrando em inglês, as chamadas *fake news*.

É nesse contexto que as escolas estão inseridas e é dele que deverão ser extraídos os antídotos que virão por meio de uma prática pedagógica que priorize a formação de crianças, jovens e adultos com base na lógica da aprendizagem significativa e da ética verdadeira.

O segundo tópico – as dimensões de ensino e aprendizagem – pode ser analisado tanto pelo lado da objetividade como pelo da subjetividade. A objetividade relaciona-se com os processos de ensino, envolvendo práticas, didáticas, concepções, experimentos, experiências e o fazer pedagógico, estruturados em uma formação consistente, com clareza dos objetivos em que se deseja desenvolver a *práxis* pedagógica. Assim, uma rede de ensino, uma escola e uma professora, ou um professor, especificamente, têm condições concretas de garantir um bom ensino.

A subjetividade, por sua vez, relaciona-se com a aprendizagem. Primeiramente, porque diz respeito àquele ou àquela que participa dos processos de ensino. O modo como cada sujeito internaliza e reelabora as informações é pessoal e envolve diretamente a leitura de mundo, o contexto social e o ambiente em que cada um está inserido. Não há garantia de aprendizagem só com base no ensino. O que deve haver é a criação plural de ações para que cada uma e cada um possa encontrar o ritmo e o modo de aprender próprios. Na era das tecnologias digitais, mais do que nunca essa diversidade se faz imperial, pois o público das escolas é formado pelos nascidos na era digital, pessoas familiarizadas com a velocidade e o dinamismo no modo de pensar e viver, em que tempo e espaço parecem se encurtar.

A promoção de um processo educativo atualizado – o terceiro tópico – exige investimentos em vários aspectos. Primeiramente, é necessário equipar as escolas com aparatos tecnológicos, uma sala de aula em que educandas, educandos e docentes tenham acesso



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

a *tablets*, *smartphones*, quadro digital e internet. Em nenhuma hipótese, o acesso a esses bens significa o abandono de todo o arsenal analógico, como parques, bolas, bonecas, tabuleiros de xadrez etc. A intenção é apenas enfatizar a necessidade de atualização dos acervos escolares. Nesse sentido, esta reflexão ancora-se na quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz:

> *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (MEC, 2019).*

Por isso, o acesso isolado não é suficiente. Para processos de ensino e de aprendizagem atualizados, é necessário um bom investimento em formação docente para que professoras e professores se familiarizem com os aparatos; tenham capacidade de retroalimentar as informações, transformando-as em possibilidades de aprendizagens; lidem com as infinitas possibilidades proporcionadas pela dinâmica das mídias digitais; interajam pedagogicamente com as educandas e os educandos num processo em que todas e todos aprendem de forma horizontal, criando as condições necessárias para que sintam-se pertencentes ao contexto e à realidade que as alunas e os alunos trazem de casa.

Dessa forma, promover processos de ensino e de aprendizagem na era das mídias digitais exige uma ampla leitura tanto do mundo, que identifique concretamente o ambiente social em que cada instituição está inserida, como dos movimentos do pensamento humano. Assim será tecida a configuração de um novo modo de ser na sociedade contemporânea.

Claro que isso só se dará se houver uma atualização das práticas pedagógicas. Os aparatos tecnológicos, então, servirão apenas para confirmar o protagonismo da escola enquanto espaço educativo no qual se ensina e se aprende de forma dinâmica e atualizada. Para tanto, as necessidades básicas de acesso e formação permanente voltadas à nova tecnologia são fundamentais.

Vale lembrar que nenhuma tecnologia pode ser protagonista dos processos educativos. A professora e o professor, diante delas, vão incorporar a cultura, a história, a criatividade e a iniciativa, fazendo de cada equipamento um instrumento importante enquanto suporte humano para o bom desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

## 1.9 A construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos

Os documentos legais nacionais (BRASIL, 1988; 1996 e 2010) explicitam o direito à Educação para todos, determinando que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser ofertada como modalidade da Educação Básica, favorecendo o respeito às especificidades sócio-históricas daquelas e daqueles que sofreram descontinuidade no acesso à escolarização ou a permanência nela nas temporalidades pertinentes.

Atualmente, a reflexão sobre a EJA e as condições para a produção do conhecimento em seu contexto demandam às educadoras e aos educadores uma reconexão com concepções de mundo, sociedade, trabalho e escola – insumos que impactam o currículo e devem ser concretizados na escola como experiência de Educação ao longo da vida (ARROYO, 2010).

O entendimento adotado neste Referencial Curricular considera o mundo mutável, dinâmico e contraditório. Com essa compreensão, os sujeitos são percebidos como responsáveis por produções históricas e suas consequências reverberam em novas formas de organizações, leis, políticas, linguagens e práticas.

Contudo, ao construírem a existência, mulheres e homens produzem saberes e identidades, reinventam-se e transformam a natureza, geram, retêm e/ou compartilham riquezas. Nesses emaranhados, elaboram práticas produtivas em seus diversos níveis de complexidade, inventando o trabalho e o mercado além das diversas estratégias inerentes ao mundo produtivo.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Em confluência com esses aportes sobre mundo, sociedade e trabalho, encontra-se a escola e o seu papel social. Ela é concebida como *locus* de cidadania e de produção/socialização de saberes; um contexto preenchido pelos sonhos e pelas práticas dos que amam, leem, lutam, descobrem, brigam, superam injustiças e apostam em uma vida melhor com projeto, direção, novas possibilidades e contribuições advindas, também, das vivências escolares.

Nesse cenário, a EJA se apresenta como uma conquista dos movimentos sociais que lutam historicamente por políticas públicas de equidade para estudantes de todas as idades e condições sociais; homens e mulheres; adolescentes e jovens; adultos e idosos; população carcerária, comunidades indígenas e quilombolas; pessoas com deficiência; trabalhadores e seus descendentes e demais sujeitos de origem popular que foram alijados, na infância e em outras etapas da vida, do direito à Educação escolar.

## Construção do conhecimento na EJA

Quando se adota uma abordagem crítica (FREIRE, 1987 e 1997; GADOTTI, 2013) e sociointeracionista (REGO, 1999) de compreensão sobre a aprendizagem, reconhece-se a importância do papel ativo do sujeito, de suas relações com o contexto sócio-histórico e da necessária qualidade da atuação intencional docente para que as apropriações cognitivas aconteçam.

Para atender ao perfil heterogêneo de estudantes nessa modalidade de ensino, as propostas para EJA – delineadas no Documento Curricular Referencial da Bahia (BAHIA, 2019), aprovado com a finalidade de nortear a organização dos currículos das escolas públicas e privadas, no âmbito do Ensino Fundamental – visam assegurar condições pedagógicas fomentadoras de apropriações conceituais, técnicas, literárias e sociopolíticas aos quadros da EJA, valorizando intensamente sua diversidade.

Na perspectiva crítica de trabalho pedagógico, o currículo é vívido. Ele nasce da experiência, incorporando os relatos, os silêncios e os saberes de todos os participantes. Aprender se opera por meio de construções interdisciplinares, de interações com os pares e de indagações acerca do objeto do conhecimento, no entanto, se potencializa com as mediações eficazes feitas com boas escolhas didáticas e perguntas potentes encaminhadas pela professora, ou pelo professor, ou pelas colegas e pelos colegas de turma.

Nessa relação, discente e docente se articulam para inventariar o já sabido, discuti-lo, problematizá-lo e ampliá-lo. Há um compromisso com aprendizagens mútuas e com o fortalecimento de cenários propícios para a criação de atitudes éticas na construção de uma autonomia intelectual. Essa é a premissa dos fundamentos para uma nova vivência reflexiva das relações sociais, na qual o sujeito enfrentará os determinismos das condições sociais excludentes apropriando-se do conhecimento que lhe permitirá melhores escolhas e ampliação de participação social de forma transformadora.

Para que a efetividade de uma prática pedagógica implicada e ética aconteça, é necessário haver um diálogo entre os referenciais curriculares específicos para EJA com o projeto político-pedagógico da escola, documento que representa a identidade e os anseios da comunidade escolar. Também envolve a adoção de uma gestão participativa e democrática da escola, com interação colaborativa entre os pares, e um forte investimento na formação inicial e continuada das professoras e dos professores que atuam nesse segmento.

Todavia, merece prioridade a elaboração de um fazer pedagógico que propicie a construção do conhecimento na EJA, valorizando as histórias de vida de seus sujeitos, gerando fortalecimento da autoestima das alunas e dos alunos, nutrindo de significados novos todos os projetos de vida. Para isso, alguns desafios devem ser tratados com sensibilidade e eficácia, tornando as condições de aprendizagens mais favoráveis e, consequentemente, diminuindo fenômenos como a frequência intermitente, desmotivação e até a evasão.

Sobre os desafios didáticos para a promoção de aprendizagens na EJA, com viés emancipatório, pode-se salientar alguns aspectos inerentes às injunções curriculares, elencados a seguir.

## Cuidado na seleção de conteúdos e produção de materiais

O trabalho na EJA requer sensibilidade e competência técnica para extrair do cotidiano e do acervo científico questões socialmente representativas, integrando conteúdos de distintas áreas do conhecimento com os saberes das estudantes e dos estudantes, superando as práticas disciplinares que apelam para a memória,



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

desprovidas de capital problematizador e reduzidas a fatos, fórmulas ou informações.

Além de bons conteúdos, boas temáticas e situações-problema, propostas de indagações instigantes e projetos de aprendizagem desafiadores, faz-se necessário uma atenção especial à produção de materiais com abordagens pertinentes aos interesses do público da EJA, superando escolhas desprovidas de sentido que infantilizam a turma. Jovens e adultos possuem acervos pessoais complexos, com vivências culturais, religiosas, familiares, laborais e outras que influenciam a atração por abordagens que permitem a reflexão sobre diversos aspectos do cotidiano, a poesia, a música, as tecnologias, as condições de trabalho e os direitos do trabalhador, entre outros, com enfoques que podem envolver gênero, sexualidade, usos autorais das tecnologias e descobertas realizadas dentro e fora da sala de aula.

## Organização da sala de aula

Na EJA, é fundamental a proposição de oportunidades variadas de situações de aprendizagem nas quais os sujeitos se encontrem, interajam e escutem. Por isso, a posição do mobiliário escolar deve assegurar esse contato. Assim, as estudantes e os estudantes vivenciam posições, deslocamentos e perspectivas diferentes sobre o ambiente de aprendizagem e seus pares. É possível organizar as carteiras de formas diferentes dependendo do planejamento das aulas. Por exemplo: para práticas leitoras em todas as áreas, com leitura em voz alta pela docente ou pelo docente, as carteiras podem ser organizadas em forma de U; estudos em duplas ou em grupos, com carteiras agrupadas com duas, três ou quatro unidades; compartilhamento de aprendizagens, em roda.

Além disso, a sala de aula pode conter as memórias e as produções autorais elaboradas pela turma: paredes, cantos, estantes com periódicos, avisos, provocações, pinturas, notícias, "correios de bilhetes ou *zaps* impressos", *banner* com resultados de pesquisas e receitas partilhadas; armários com objetos visuais, vasos de flores, livros clássicos acessíveis para leitura e vivências de tertúlias literárias. Esses são apenas alguns exemplos que podem qualificar o *locus* de aprendizagem na EJA com uma estética que favoreça "o querer ficar na escola", tornando-a atrativa para novas explorações e aprendizagens.

## Gestão do tempo em sala de aula

A proposta de vivências das temporalidades na EJA deve considerar os ritmos e tempos próprios de aprendizagens e de imersão nos ritos da escola por seus sujeitos. Desse modo, o tempo pedagógico pode ser um grande aliado da aprendizagem na EJA. A integração de momentos distintos, que englobem oportunidades diferentes para valorizar a heterogeneidade mencionada, deve ser cuidadosamente considerada no planejamento de cada encontro ou turno de atividade didática.

Ao planejar, a docente, ou o docente, pode valorizar a gestão do tempo, dosando, distribuindo ou combinando atividades mais leves com propostas mais complexas. Exemplos:

- escuta dos sujeitos, valorizando seus conhecimentos prévios;
- apresentação de casos ou situações-problema;
- leitura ou momento para pensar individualmente sobre o que está posto;
- escrita das ideias selecionadas/elaboradas;
- apresentação dos achados individuais às colegas e aos colegas, na roda de partilhas; e
- mediação docente com a recomendação dos próximos procedimentos de estudo para contextualização/descontextualização e aprofundamento nas aulas seguintes.

## Processos de avaliação

Não poderia faltar um cuidado especial com a avaliação da aprendizagem na EJA, considerando o caráter sociointeracionista adotado nesta proposição, pois a concepção de aprendizagem se expressa como reconstruções contínuas. Logo, a ideia de avaliação deve ser diferenciada, qualificadora e não excludente, valorizando as experiências de autoavaliação discente e a promoção de práticas avaliativas nas quais se recolhem evidências por meio de observações, falas das estudantes e dos estudantes, participações, produções escritas e artísticas, entrevistas e apresentações verbais. As formas convencionais de coleta de informação baseadas em erros e acertos não combinam com essa proposta mais complexa, com um público diferenciado. A avaliação requer ousadia de investimento científico e pedagógico para ajudar jovens e adultos a avançar com aprendizagens mais significativas, relevantes e emancipatórias.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Com os aspectos apresentados neste texto, procura-se atrair para a centralidade a discussão sobre a construção do conhecimento na EJA. Buscou-se também contemplar estudos contemporâneos (ARROYO, 2010) que apontam a necessidade de promover uma Educação Integral, que articule distintas dimensões do desenvolvimento dos sujeitos. Um conjunto de ações institucionais, individuais e sociais que perpassa o currículo deve transformar-se em prática comprometida com as estudantes e os estudantes socialmente mais vulneráveis, que carregam marcas de enfretamentos e invisibilidade ao longo de sua história – características que antecedem a matrícula em uma classe de EJA (ARROYO, 2010) –, desafiando a sociedade a lhes restituir um pouco do que fora subtraído em seus percursos de vida e na produção do conhecimento. Com isso, espera-se que esses percursos sejam reconstruídos com mais subsídios, para que todas e todos possam romper, com êxito, as muitas assimetrias sócio-históricas às quais foram submetidas e submetidos.



O trabalho docente aposta na capacidade das estudantes e dos estudantes
*(Foto: Bruno Viana/Canarana)*

## 1.10 Os ciclos de aprendizagem e os desafios do trabalho docente

Abordar os ciclos de aprendizagem implica considerar as contribuições do pensamento de teóricos como Vygotsky (1991 e 2000), que ajudam educadoras e educadores a compreender a aprendizagem como resultado de percursos de apropriação e construção do conhecimento. A concepção de aprendizagem que orienta uma escola apostando nas capacidades das estudantes e dos estudantes e valorizando os processos construídos por suas interações com o meio e com outros indivíduos se pauta em trocas, em mediação e em desenvolvimento da autonomia.

A obra de Vygotsky (1991 e 2000) destaca a importância das interações sociais, culturais e históricas nos processos de aprendizagem. Nessa concepção, a escola é um lugar que agrega muitas possibilidades reais de trocas com intencionalidades pedagógicas, favorecendo a criação de formas de aprender.

Nessa perspectiva, os ciclos de aprendizagem são apresentados como conjuntos de manifestações singulares e individuais dos sujeitos sobre percursos de apropriação do conhecimento, derivados de interações sociocognitivas e de novas sistematizações. Ao percorrer um ciclo de aprendizagem, o sujeito se habilita em escalada ascendente a viver um próximo ciclo mais desafiador, no qual vai testar estratégias conhecidas e/ou construir outras mais adequadas às necessidades do contexto.

Quando a escola considera a importância de ressignificar as concepções de tempo, espaço e relações socioeducativas, além de valorizar em cada sujeito as especificidades cognitivas, sociais, emocionais, entre outras dimensões, ela está exercendo sua função social inclusiva. A instituição reconhece, assim, que todas e todos aprendem, mas em ritmos, condições e expressões distintos, admitindo que os tempos de aprendizagem são diferentes para cada pessoa. Cabe à escola, desse modo, garantir que as estudantes e os estudantes vivenciem ciclos de aprendizagem (BARRETO e MITRULIS, 2001) que, por sua vez, favoreçam a progressão por meio de condições de apropriação que possibilitem:

- elaborar um conhecimento com base em outro já conhecido;
- compartilhar sua experiência com as dos colegas;
- reagir às questões de mediação formuladas pela docente, ou pelo docente; e
- elaborar as próprias questões e estratégias.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Assim, é preciso considerar que as classes escolares são heterogêneas e que, mesmo em escolas com currículos organizados em bimestres, trimestres e anos, os sujeitos vivenciam ciclos próprios de aprendizagem, que compreendem experiências anteriores à entrada na escola, assim como vivências inerentes à própria escolarização.

## Acompanhamento da estudante e do estudante nos ciclos

O acompanhamento dos percursos das estudantes e dos estudantes consiste em uma etapa muito importante para a aprendizagem. Isso requer reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios das alunas e dos alunos.

Considerando como ponto de partida o que já se sabe, as experiências e o que se quer alcançar, o diálogo entre professoras e professores para a proposição colaborativa de projetos comuns, institucionais e específicos torna-se mais significativo e um bom caminho para a construção do conhecimento, uma vez que construir percursos com base no que já se sabe e realizar ampliações possibilita novas aprendizagens em todos os ciclos.

No acompanhamento, é muito importante a docente, ou o docente, identificar o que foi conquistado pela estudante e pelo estudante, assim como o que ainda deve ser alcançado. Cada sujeito expressa sua compreensão acerca dos objetos do conhecimento e as habilidades inerentes às propostas. Garantir o espaço para essa fala torna a aluna e o aluno mais seguros e autônomos no uso de determinadas informações.

O trabalho na perspectiva dos ciclos de aprendizagem pressupõe que as crianças sempre avançam, mas precisam de atenção pedagógica direcionada para realizar conquistas de apropriação conceitual e desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido, a avaliação deve ser utilizada para identificar as necessárias mudanças de rota no trabalho docente de modo a ajudar as estudantes e os estudantes em suas elaborações.

## O papel da mediação docente

A mediação docente é essencial na qualificação das relações que promovem aprendizagens. Ela contribui como a passagem das estudantes e dos estudantes de ciclos menos complexos para aqueles de compreensão mais profunda ou com relações mais refinadas.

A docente, ou o docente, ao mediar, faz perguntas, intervenções, reorganiza abordagens, promove agrupamentos produtivos, orienta leituras, cria trilhas desafiadoras de estudo e coloca as crianças como agentes que investigam, descobrem e se apropriam do conhecimento. A mediação docente faz o mapeamento do que deve ser melhorado, identifica a realidade como descontínua, opera nas necessidades dos sujeitos, conecta o currículo escolar às histórias, linguagens e expectativas de cada uma e cada um, favorecendo trocas e construção de atitudes colaborativas de pesquisa.

## Parceria professor/coordenador

Com a importante parceria entre professor e coordenador, o acompanhamento e o monitoramento de processos e resultados podem ser reveladores, respondendo conjuntamente a questões como:

- Quais aprendizagens devem ser conquistadas em leitura, em escrita, em cálculo, em resolução de problemas?
- Estudantes e famílias percebem a aprendizagem como trajetória?
- A equipe pedagógica olha a aprendizagem como percurso?
- Como organizar uma proposta para a promoção, superando a cultura da retenção?

Os ciclos das aprendizagens, portanto, transcendem a organização escolar, seja ela seriada ou ciclada. Eles são inerentes aos sujeitos e devem ser considerados na proposta de progressão continuada para aprender. Com esses pressupostos, avalia-se para conquistar a aprendizagem e possibilitar à estudante e ao estudante um fluxo de promoção, com consistência, de maneira contínua e formativa.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997




Concepção de escola norteia o trabalho pedagógico *(Foto: Gillian Medeiros/Souto Soares)*

# 2 Pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas

A prática pedagógica é configurada por decisões que resultam em ações concretas ligadas à gestão do tempo, à seleção de conteúdos, à relação com as alunas e os alunos, à utilização dos espaços, aos encaminhamentos e à escolha de materiais.

Tais decisões são tomadas por agentes pertencentes a diferentes instâncias da esfera educativa (professoras e professores, gestoras e gestores das escolas, equipes técnicas e representantes do poder público) e refletem, invariavelmente, os objetivos edu-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

cacionais, sejam eles explícitos ou latentes. Em outras palavras, os mecanismos e os procedimentos adotados trazem uma concepção sobre a função da escola.

Por isso, refletir sobre os pressupostos teóricos e sobre as metodologias deles decorrentes é crucial para que as educadoras e os educadores se conscientizem, analisem o fazer pedagógico e façam escolhas coerentes com o tipo de cidadão que pretendem formar.

Uma reflexão consistente sobre os pressupostos teórico-metodológicos demanda olhar para diferentes aspectos do currículo, para além da seleção e da organização dos conteúdos: organização das tarefas acadêmicas; participação das alunas e dos alunos em sua configuração, no processo de avaliação e na formulação de propostas; organização do tempo e do espaço escolares; formas de valorização das atividades discentes; definição da finalidade das avaliações (diagnóstica, formativa, classificatória); estabelecimento e controle das normas de convivência; e permanente análise do clima das relações sociais (individualismo e competitividade ou colaboração e solidariedade).

Autores e correntes da sociologia concordam em dois pontos sobre a função da escola: ela precisa formar cidadãs e cidadãos para que elas e eles se incorporem à vida pública, intervenham nela e estejam preparados para se inserir no mundo do trabalho. O que significa essa preparação, como se realiza esse processo e se ela promove oportunidades e mobilidade social ou reafirma as diferenças sociais são os pontos que diferenciam as concepções.

Em concordância com Gómez (1998), acrescenta-se às funções anteriormente descritas a de compensatória, que consiste em atenuar os efeitos da discriminação, da desigualdade e da injustiça. Para que isso ocorra, é crucial que a escola desempenhe este outro papel: o de reconstruir conhecimentos, atitudes e formas de conduta assimiladas direta e acriticamente pelas alunas e pelos alunos nas práticas sociais anteriores e paralelas à escola. O acesso à informação pelos meios de comunicação e as interações sociais vão arraigando no indivíduo concepções ideológicas. Cabe à escola, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, reelaborar crítica e reflexivamente o conhecimento público.

Tal reconstrução crítica de conhecimentos, atitudes e formas de conduta requer maneiras específicas de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na aula e na escola. É preciso vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada e a outro tipo de relação com o conhecimento e a cultura que estimule a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação.

Nessa perspectiva, não há espaço para o ensino como transmissão cultural, tradicional, passivo e centrado em conteúdo nem como treinamento de habilidades e capacidades formais sem atenção ao contexto cultural no qual as habilidades adquirem significado. O ensino não pode ser um fomento do desenvolvimento natural, segundo o qual o papel da escola seria o de simplesmente aprimorar as disposições naturais do in-




A escola promove o desenvolvimento de comportamento leitor também com sessões simultâneas de leitura *(Foto: Adailza Santana/Santo Estevão)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

divíduo, limitando-se, para isso, a respeitar o desenvolvimento espontâneo da criança.

Para que a escola promova a reconstrução crítica de conhecimentos, atitudes e formas de conduta, e para que combata a discriminação, a desigualdade e a injustiça, é preciso colocar a aluna e o aluno no lugar de ativos processadores da informação; e a professora e o professor no papel de instigadores desse processo dialético por meio do qual os pensamentos e as crenças de cada estudante se transformam.

Isso leva à necessidade de garantir a aprendizagem significativa – ou seja, criar as condições necessárias para que a estudante e o estudante elaborem uma representação pessoal do objeto de conhecimento que será incorporada e modificará os esquemas prévios de conhecimento que ela e ele possuíam. Os conhecimentos prévios de cada criança e jovem sempre atuam na aprendizagem como requisitos indispensáveis, não um obstáculos (Mauri, 1998), como podem crer muitos educadores.

Também será necessário dosar o grau de dificuldade da tarefa proposta, de forma que não seja nem demasiadamente fácil nem demasiadamente difícil, mas que represente um desafio superável com a ajuda da professora, ou do professor, das colegas e dos colegas e de materiais, situando-se, assim, na zona de desenvolvimento proximal – conceito desenvolvido pelo psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) para denominar a distância entre o que uma criança sabe e aquilo que é possível a ela aprender com alguma assistência.

Cumprir a função compensatória da escola implica substituir a lógica da homogeneidade pela da diversidade. A uniformidade no currículo nos ritmos e nos métodos favorece os grupos sociais que necessitam menos da escola para desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos – os privilegiados no ambiente familiar e social. Por outro lado, prejudica aqueles cuja cultura é diferente da acadêmica, intensificando a discriminação e criando as condições propícias para o fracasso escolar. Por isso, o atendimento à diversidade desempenha, para além da função pedagógica, um compromisso político.

A avaliação formativa ou reguladora é ingrediente fundamental para o atendimento à diversidade, uma vez que coloca a avaliação a serviço do avanço de todas as alunas e de todos os alunos, fornecendo indícios para que a educadora e o educador façam os ajustes necessários ao percurso futuro, de modo a ajustar o desafio aos conhecimentos prévios da turma.

Diante de tudo isso, fica evidente a urgência de se contar com profissionais reflexivos, capazes de planejar, observar, avaliar e replanejar.

## 2.1 Organização do trabalho pedagógico, gestão do tempo e engajamento dos estudantes

Uma das tarefas fundamentais da prática educativa é a organização do trabalho pedagógico. Mas em que consiste esse trabalho? Qual sua abrangência em relação às ações desenvolvidas pela escola? Quem são os responsáveis por sua organização? Qual o papel do tempo nessa organização?

O trabalho educacional, por sua natureza complexa e seu caráter essencialmente interativo – professor/aluno, professores/gestores/funcionários, alunos/alunos, entre outras possibilidades –, exige esforço compartilhado e participação integrada de todos os segmentos no planejamento e na execução do projeto político-pedagógico.

Autores como Lück (2006) conceituam gestão como um movimento de maximização de processos sociais que trazem em si a ideia de participação e de trabalho colaborativo entre pessoas na análise dos problemas, na tomada de decisão e na ação conjunta, com base na definição de objetivos claros e abraçados por todos.

Considerando que a colaboração é um dos princípios fundamentais da construção deste Referencial Curricular, acredita-se que a organização do trabalho pedagógico, igualmente, precisa acontecer de modo





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

colaborativo e participativo. Esse movimento pode envolver todo o território e a comunidade em que a escola está situada e no âmbito mais restrito da estrutura escolar e dos membros que a compõem com todos os setores e salas de aula presentes.

O que dá identidade à colaboração, no contexto educacional, são os processos de ensino e de aprendizagem, o que significa que a organização e a gestão do trabalho escolar se traduz na gestão das aprendizagens. Assim sendo, é preciso pensar em como realizar essa tarefa e quais são as finalidades e os sujeitos envolvidos.

## Materialização da colaboração

O caminho escolhido para a escrita deste documento começou com a construção colaborativa das expectativas de aprendizagens esperadas para diversos níveis territoriais: inicialmente, para o ADE Chapada Diamantina e as regiões que a ele se somaram para este projeto; depois para cada rede municipal, e, dentro dela, para cada ciclo, ano e sala de aula. A materialização, para além desta publicação, será feita também com a mobilização construtiva e conjunta de todas as envolvidas e todos os envolvidos na implementação do currículo e na gestão para o alcance das expectativas definidas.

A orientação é constituir, em cada território, uma gestão participativa das aprendizagens, compreendendo que

> *[...] o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização. Esse tipo de organização participativa dá às pessoas a condição de participantes ativos do processo, o que permite a ampliação progressiva da competência, a assunção da autoria do trabalho e a crescente construção da autonomia (LÜCK, 2006).*

Para Gouveia (2012), a perspectiva colaborativa na Educação, especialmente no que se refere à formação das professoras e dos professores, diferentemente da individualizada, implica a criação de condições que favoreçam o trabalho coletivo, o que requer esforços conjuntos dos atores educacionais. Entre os esforços, está a necessidade de um diagnóstico claro das necessidades de aprendizagem das estudantes e dos estudantes, bem como das professoras e dos professores, tendo em vista as expectativas definidas no Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões.

A literatura sobre diagnósticos é ampla, especialmente no que se refere ao papel da gestora, ou do gestor, que precisa conhecer melhor a escola que dirige. De uma perspectiva macro, é com base em uma avaliação que a diretora, ou o diretor, terá condições de definir metas a curto, médio e longo prazos, estabelecer parcerias com os equipamentos locais, conhecer a cultura das estudantes e dos estudantes para, com isso, usar os recursos físicos e financeiros de maneira racional.

Do ponto de vista da gestão das aprendizagens, ter no município e/ou na escola um número alto de estudantes que não compreenderam o sistema de escrita no final do 2º ano exige uma intervenção, um plano de ação emergente, para evitar ter um número inadequado de alunas e alunos que chegarão ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem saber ler nem escrever de modo proficiente.

Um diagnóstico claro sobre o que as crianças e os jovens da região e da escola sabem e o que ainda precisam aprender dá à equipe gestora condições de avaliar a qualidade do trabalho pedagógico realizado, contribui para a definição de metas de aprendizagem a curto e médio prazos, indica a necessidade de planos de ação emergenciais e pode, sobretudo, alimentar programas de formação docente tanto do ponto de vista dos conteúdos dos diferentes componentes quanto em relação aos conhecimentos didáticos.

As equipes gestoras regionais e locais devem acompanhar o processo educativo para construir ajudas pontuais para professoras e professores no seu fazer cotidiano e, principalmente, para observar a aprendizagem das alunas e dos alunos com olhar atento para o tipo de resposta que fornecem, os conhecimentos prévios e os eventuais "erros" que apresentem – fontes inesgotáveis de aprendizagem (LUCKESI, 2011). O olhar atento para o processo de aprendizagem fornece pistas valiosas para a reorganização de um percurso de ensino, a indicação de conteúdo para a formação continuada no território e intervenções pontuais necessárias.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Como fazer o acompanhamento

Os registros são os principais instrumentos que as gestoras e os gestores têm para a tomada de decisões. Portfólios, diagnósticos de leitura, escritas, anotações relativas aos diferentes componentes curriculares são documentos que as professoras e os professores produzem no seu trabalho diário. Esse material pode gerar planilhas com o levantamento do processo de aquisição do sistema de escrita ao longo dos anos iniciais e delinear as expectativas que devem ser alcançadas num determinado período em relação à leitura, escrita e compreensão de conceitos das diferentes áreas. Tais informações, organizadas por estudante, turma e escola, permitem aos envolvidos acessá-las com facilidade e tomar decisões que levem ao avanço na aprendizagem.

Ao lado da análise de registros, a observação da sala de aula e do dia a dia das escolas, no caso das gestoras e dos gestores regionais, também constitui-se numa valiosa fonte de informações sobre o trabalho pedagógico em curso para organizar o processo de ensino e a gestão das instituições de ensino.

Com informações e dados concretos, é possível pensar projetos institucionais que favoreçam as aprendizagens em toda a rede ou apenas em uma determinada unidade que tenha necessidades específicas. Essas iniciativas podem ajudar a resolver um problema social, indicar um recorte para a reflexão sobre sustentabilidade no município ou ampliar os espaços de adesão às práticas de leitura na escola, na comunidade e no município, apenas para citar alguns exemplos. Independentemente da abrangência da ação pedagógica ou do componente disciplinar em questão, toda intervenção didática deverá estar articulada à gestão das aprendizagens em situações significativas.

## Gestão da sala de aula

A gestão da sala de aula efetiva-se em situações complexas e, muitas vezes, demanda ações e respostas imediatas a situações inesperadas. Contudo, é possível prever alguns aspectos como a gestão do tempo e do espaço, a rotina, os projetos e as sequência didáticas a ser trabalhados, as estratégias usadas para engajar a turma no processo de aprendizagem, o acompanhamento das aprendizagens coletivas e individuais e o registro desse processo, entre outros aspectos.

Cada um desses tópicos permite ampliações e detalhamentos. Em relação ao envolvimento das estudantes e dos estudantes, por exemplo, pode-se citar a preocupação com a participação de todas e todos nas atividades propostas, a organização de duplas produtivas ou grupos colaborativos, a organização e a disponibilização de informações sobre o ponto em que cada estudante se encontra em relação aos objetivos propostos para o período, de modo a cada vez mais deixar a aluna e o aluno como corresponsáveis pela própria aprendizagem. A lista também pode ser acrescida de outros itens quando se pensa no atendimento a estudantes com deficiência e nas relações interpessoais estabelecidas na administração dos conflitos.

Nesse sentido, são diversas e complexas as tarefas docentes, que exigem um saber que vai além do objeto de ensino e das especificidades de cada componente curricular. Envolve conhecimentos sobre a didática, o sujeito que aprende e as práticas de linguagem (impressas e digitais) mobilizadas por ele, como ele aprende, quais são seus saberes e não saberes etc.

Na organização do trabalho da sala de aula, a professora, ou o professor, vai se valer de alguns instrumentos como a elaboração de pautas de observação, de planejamento de atividades diagnósticas, da organização da rotina de trabalho e da realização de rodas de conversa e de assembleias gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem para citar alguns.

## Práticas contemporâneas de linguagem

A ideia de protagonismo juvenil vem sendo discutida no contexto de Educação Integral, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia.

Nesse sentido, as competências gerais da Educação Básica são indicadores da formação discente que vão além dos conteúdos de cada disciplina e, como indica o currículo estadual, perpassam todos os componentes, assumindo caráter transversal:

> *Essas competências são aqui apropriadas como transversalidades que podem emergir em todos os argumentos do Currículo do Estado da Bahia. Ou seja, compreendidas como saberes em uso, nos quais saberes, habilidades e valores compõem as competências*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *transversais a serem desenvolvidas, entretecidas à formação política, ética, estética, cultural, espiritual e religiosa, configuram-se como uma continuidade a ser cultivada pelos atos de currículo durante toda a Educação Básica, respeitando e acolhendo as especificidades de cada etapa. As transversalidades pontuam e atravessam como espirais as etapas formativas, produzindo conexões diversas com as competências, seus componentes e todo e qualquer conteúdo ou atividades vinculadas à formação como um todo. São, em realidade, macroconcepções que acolhem e também se conectam a todos os atos de currículos e, por consequência, às experiências formativas (Documento Curricular Referencial da Bahia, 2019).*

O engajamento das alunas e dos alunos é compreendido como parte integrante de todo o processo colaborativo da organização do trabalho na escola e se construirá em cada unidade de modo articulado com o território e as vivências culturais presentes no âmbito local, regional, nacional e mundial, dadas as vantagens de acesso à informação possíveis no mundo contemporâneo e à riqueza cultural presente nos municípios envolvidos no Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões.

A tarefa das educadoras e dos educadores é formar alunas e alunos para atuar de modo consciente e crítico na realidade. Para tanto, é fundamental conhecer e utilizar com proficiência as práticas contemporâneas de linguagem, o que pode contribuir na aquisição de conhecimentos de todos os componentes curriculares; ter uma opinião sobre os problemas que afetam a comunidade local, nacional e mundial, de modo a intervir na sociedade fazendo escolhas e utilizando os conhecimentos para viver melhor e participar da construção de um país e um mundo com boas condições de vida para o planeta e todos os seres que o habitam.

Para vislumbrar objetivos tão ousados, é importante que, no âmbito de cada sala de aula e de cada escola, seja possível saber quem são as alunas e os alunos e quais as necessidades de aprendizagem de cada uma e cada um. A construção desse perfil permitirá planejar ações pedagógicas que possam atender aos anseios daquele público nas dimensões cognitiva, cultural e social, além de planejar intervenções de modo colaborativo.

Quem são as alunas e os alunos? A que culturas pertencem? Que diversidades são contempladas nos grupos da sala de aula e da escola? Do que gostam e do que não gostam na escola? Participam de trabalhos colaborativos ativamente? Estão engajados na vida pública da escola, discutindo problemas em assembleias e sugerindo soluções? São ativos na comunidade em que vivem? De que maneira? Estão conscientes dos principais problemas sociais que afligem a humanidade? Acompanham os avanços nas artes e na cultura em geral? Utilizam o meio ambiente, preservando-o? De que práticas de linguagem costumam participar? Com que finalidade? Usam as tecnologias? De que maneira e com que finalidade? O que leem e o que não leem?




A atuação consciente dos jovens na sociedade depende de um enfoque transversal do currículo *(Foto: Acervo pessoal/ Morro do Chapéu)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Esses são alguns dos questionamentos que uma gestora, ou um gestor, poderá fazer para traçar um panorama dos sujeitos que estão na escola e, com base nele, desenvolver políticas públicas que favoreçam a participação nas práticas de linguagem contemporâneas e o alcance das competências gerais e das expectativas de aprendizagem previstas nos documentos curriculares.

> *[...] vivenciamos, com a internet, um cenário polêmico em relação à leitura, no que diz respeito a esta como promotora de reflexão. Pesquisas apontam que nunca se leu tanto quanto na contemporaneidade, conforme os estudos de Canclini (2008) e Chatier (2001), por exemplo. [...] A Bahia é, reconhecidamente, um celeiro cultural importante, principalmente no cenário musical e literário brasileiro. A diversidade de ritmos, letras e temas do nosso cancioneiro e da nossa arte literária promove reflexões identitárias importantes, haja vista nossa constituição histórica permeada pela mistura de povos, etnias e crenças. A diversidade sociocultural e econômica, principalmente do nosso estado, apresenta contextos heterogêneos que exigem do professor um olhar inquieto e mobilizador de reflexões linguísticas importantes para o cotidiano dos estudantes, que vivenciam modos de vida diferentes, como, por exemplo, o urbano e rural. Isso se torna importante, uma vez que agropecuária é uma das atividades mais significativas da economia do estado (Documento Curricular Referencial da Bahia, 2019).*

Desse modo, reitera-se que a organização do trabalho pedagógico, em todos os âmbitos, deve acontecer de modo a fortalecer a colaboração a fim de a diversidade cultural baiana e a especificidade da região e de cada escola sejam contempladas na implementação deste Referencial Curricular.

## Organização do tempo didático

Falar em organização do trabalho pedagógico implica pensar nos tempos de ensino e de aprendizagem, que acontecem por aproximações sucessivas. Ela sempre ocorre em situações complexas, em que se colocam bons problemas para as estudantes e os estudantes resolverem. Por isso, é fundamental pensar na melhor maneira de organizar o tempo no trabalho pedagógico.

Lerner (2002) explica que não se trata de ampliar o tempo ou reduzir os conteúdos, mas de transformar o modo como se utiliza o tempo, produzindo uma mudança qualitativa. Essa mudança está intrinsecamente relacionada à articulação dos propósitos comunicativos aos didáticos. Na escola, é fundamental que as atividades didáticas para aprender os conteúdos dos diferentes componentes curriculares ocorram de modo significativo e com propósitos comunicativos claros.

A autora sugere o rompimento com a abordagem linear dos conteúdos e propõe o cuidado com a duração das situações didáticas, prevendo a retomada dos conteúdos em diferentes oportunidades, o que pode acontecer de perspectivas diversas numa organização curricular em espiral.

Bräkling (2012), concordando com Lerner (2002), indica que três princípios são importantes na organização do tempo didático:

- a organização do currículo em espiral, para que as alunas e os alunos tenham contato com os conteúdos em diferentes momentos do processo de aprendizado, de maneira a dele se apropriarem melhor;
- a natureza de cada conteúdo e suas especificidades de abordagem; e
- a necessidade de haver uma seleção dos objetos de aprendizagem em função do tempo de que se dispõe para ensinar e das expectativas colocadas para os alunos.

Com base na pesquisa de Lerner (2002), considerar esses princípios e criar as condições para um uso qualificado do tempo didático requer que os conteúdos estejam organizados em diferentes modalidades de gestão do tempo propostas pela autora – como projetos didáticos, atividades habituais, atividades independentes e sequências de atividades.

Os **projetos didáticos** são atividades planejadas de maneira sequenciada e em etapas articuladas para atingir um determinado objetivo. Trata-se de uma modalidade que possui um nível alto de contextualização, pois todos os estudos são orientados para a elaboração de um produto final destinado a interlocutores definidos e a lugares de circulação especificados desde o início. Todas as etapas são compartilhadas entre a turma, inclusive a definição de cada uma delas. As modalidades que vêm a seguir podem ser articuladas no desenvolvimento de um projeto.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

As **atividades habituais** ou **permanentes** são aquelas com periodicidade frequente e previsível (uma vez por semana, uma vez por quinzena, ao longo do ano ou por um determinado período a definir). Elas têm como finalidade criar hábitos – como o comportamento leitor e o de observador da realidade –, pois permitem às estudantes e aos estudantes interagir intensamente com determinada ação, tais como ouvir a leitura em voz alta pelo professor, diariamente; compartilhar as produções literárias com outros colegas; e frequentar ou acessar ambientes para trocar informações sobre leitura com outras pessoas. Essas atividades não estão orientadas para a construção de um produto final, mas precisam, necessariamente, ser articuladas entre elas para que um comportamento seja criado ou mantido.

A organização do tempo na sala de aula também pode dar lugar ao inesperado. São as **atividades independentes**, que se dividem em ocasionais e de sistematização:

- **ocasionais** – não regulares, são levadas à sala de aula para tratar de conteúdo eventual e acabam por brindar as professoras e os professores com a oportunidade de ler uma notícia – um texto sobre um fóssil recentemente encontrado, um fato ocorrido com um povo indígena que luta contra a ocupação de suas terras, uma lei recém-promulgada, uma enchente em larga escala. São situações que não foram previstas nas sequências didáticas nem nos projetos, mas que não podem deixar de ser tratadas, pois carregam propósitos comunicativos e didáticos claros; e
- **de sistematização** – guardam estreita relação com os propósitos didáticos e com o que se pretende que as estudantes e os estudantes aprendam, pois permitem sistematizar os conteúdos estudados e construídos em outras modalidades. Caracterizam-se por retomar e passar a limpo os conhecimentos adquiridos numa sequência ou num projeto. Exemplo: depois de estudar uma sequência sobre as características da água ou sobre a narrativa de aventura, é possível propor uma sistematização cujo objetivo é saber o que foi apropriado pela turma e o que precisa ser retomado.

As **sequências de atividades**, ou sequências didáticas, são organizadas para trabalhar um determinado conteúdo e têm uma duração limitada de tempo, sendo possível, assim, realizar várias sequências ao longo do ano. Diferentemente dos projetos, elas não buscam necessariamente a construção de um produto final, mas o aprofundamento de determinado aspecto dos estudos.

Tanto no projeto como na sequência de atividades, mantém-se os propósitos comunicativos e didáticos. Pode-se, por exemplo, organizar uma sequência para estudar o gênero textual – biografia – que integrará um projeto maior, cuja finalidade seja conhecer a trajetória de afrodescendentes no Brasil. O produto final será uma instalação, na qual serão inseridos objetos de arte e de família, vídeos, outras produções e também a biografia de pessoas da comunidade e/ou personalidades, escritas na sequência de atividades para estudar aquele gênero.

O trabalho com as diferentes modalidades organizativas exige levar em conta o grande propósito educativo: colocar as crianças como praticantes da leitura e da escrita em todas as áreas e "formar alunos como cidadãos da cultura escrita" (LERNER, 2002).

## 2.2 Ensino da leitura e da escrita em todas as áreas

É função social da escola a formação básica da cidadã e do cidadão, garantindo-lhes o pleno domínio da competência leitora e escritora para uma participação consciente e ativa na sociedade. Para que isso ocorra, é fundamental que a escola possibilite variados meios para acesso à escrita e às culturas do escrito, superando o desafio de erradicar o analfabetismo pleno e funcional.

Considerado esse contexto, vale refletir que a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita não é apenas da área de Língua Portuguesa. A formação de leitores e escritores autônomos é propósito de toda a escola e não apenas de uma área do conhecimento. É preciso considerar o papel da leitura e da escrita no desenvolvimento da capacidade de aprender a resolver questões da Matemática, assim como no desenvolvimento da compreensão do ambiente natural e social,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que assentam a sociedade. Será possível, porém, vislumbrar todas essas aprendizagens que idealizam a formação básica do cidadão, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), sem um trabalho de leitura e escrita realizado por todas as áreas do conhecimento? Certamente, não.

Um pressuposto dessa concepção de ensino é o de que "ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos" (FERREIRO, 2009). A abordagem atual da leitura e da escrita na escola demanda um olhar para a sociedade da informação, para a importância de conhecimentos instrumentais que possibilitem autonomia no processamento das ideias amplamente veiculadas por várias mídias e posicionamentos que contribuam para a construção do próprio conhecimento sobre um determinado assunto.

Portanto, é evidente a importância dos espaços de diálogo na escola com professoras e professores para a construção de projetos comuns, institucionais e específicos de cada área do conhecimento. Nesse processo colaborativo, pode-se tomar decisões, por um lado, sobre o que a área de Língua Portuguesa vai contemplar no ensino da leitura e escrita, já que tem mais tempo da agenda semanal de aulas, tendo em vista os objetivos e as modalidades organizativas propostos para cada ano de escolaridade. Por outro, é necessário definir quais situações de leitura e escrita serão ensinadas pelas demais áreas no tempo de que dispõem, considerando as situações didáticas e os conteúdos planejados. Por exemplo, é possível organizar uma sequência didática em Matemática para ensinar a ler de forma mais crítica as situações-problema propostas, analisando os enunciados para verificar e destacar os dados necessários para a resolução.

Nesse movimento, uma importante atividade é levantar e garantir as condições didáticas para que as estudantes e os estudantes avancem na autonomia leitora e escritora visando progredir nos estudos e, consequentemente, nos conhecimentos de cada área.

A leitura e a escrita são ferramentas importantes para o processo de compreensão e apropriação de diversos conhecimentos. Ensinar a fazer leituras, releituras, intertextualidades e escrita em artes visuais contribui para apropriações importantes na Educação Artística. Em Ciências, vale a análise de que a leitura do mundo "pode significar apropriar-se das diversas formas de pensar que ecoam neste planeta e das diversas formas de explicar os fenômenos que ocorrem em nosso cotidiano, assim como estabelecer relações entre os diferentes saberes que fazem parte da nossa cultura" (LOPES; DULAC, 2004).

As práticas de linguagem (ler/escrever/ouvir/falar) em contexto de estudo serão imprescindíveis também nas aulas de História e Geografia para ensinar a grifar informações importantes nos textos estudados, ler diversos documentos históricos e geográficos, tomar notas de informações significativas, organizar registros para apoiar a fala no momento de compartilhar o que se aprendeu, organizar debates e textualizar análises, entre outros.

É essencial considerar quais propósitos orientam a leitura e a escrita em cada área do conhecimento, tendo em vista os investimentos em práticas sociais com propósitos didáticos e comunicativos claros.

Tudo isso se materializa no momento da construção e/ou da revisão do projeto político-pedagógico (PPP), em que se evidenciam a missão e a visão da escola, bem como a tomada de posição sobre o currículo, considerando o diagnóstico da instituição e as propostas de trabalho (plano de ação). Com base no PPP, a construção dos projetos de ensino da escola precisa considerar entrelaçamentos que favoreçam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, contribuindo para uma visão mais sistêmica e menos fragmentada do saber. Mas nem tudo pode ser articulado. Há conteúdos específicos que também precisam receber investimento pontual. Um bom exercício de reflexão é pensar sobre o que é ler e escrever em cada área do conhecimento e, diante disso, organizar as situações didáticas considerando o tempo de que cada uma dispõe.

Essa dedicação à qualificação dos documentos curriculares da escola é um compromisso de toda a comunidade escolar, que precisa ser pautado pela equipe gestora, assumindo a formação de uma comunidade leitora e escritora. Ações isoladas de cada sala de aula não vão contribuir com aprendizagens significativas dos estudantes, mas, sim, a visão do todo e do coletivo, favorecendo a progressão, a continuidade e a diversidade dos conteúdos de ensino.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Por isso, como enfatiza Delia Lerner (2002), vale considerar que, para formar leitoras, leitores, escritoras e escritores autônomos, é preciso produzir uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, conciliar a necessidade de avaliar com as prioridades de ensino e da aprendizagem, redistribuir as responsabilidades e desenvolver, na sala de aula e na instituição, projetos que deem sentido à leitura e promovam o funcionamento da escola como uma microssociedade de leitores e escritores de que todas e todos participem efetivamente.

A tão desejada autonomia leitora e escritora não será alcançada por esforços individuais, pois a força do coletivo é que fará a diferença. Então, além das condições didáticas que cada professora e cada professor devem oferecer em sua sala de aula, a escola deve implementar condições institucionais para que as aprendizagens aconteçam com efetiva equidade. Isso implica pensar os espaços de diálogo coletivo e colaborativo, implementar projetos institucionais e disponibilizar materiais para acesso a diferentes fontes de informação. Esse exercício de olhar para dentro e, com isso, rever as práticas tem sentido quando cada instituição escolar considera sua realidade, seus dados e aponta para onde quer chegar, tendo claras as suas metas. Dessa forma, o ensino de comportamentos, procedimentos e capacidades de leitura e escrita são conteúdos assumidos por cada área de conhecimento diante de demandas e propósitos bem definidos, considerando o objetivo maior que é a formação da autonomia leitora e escritora de todas as estudantes e todos os estudantes.

## 2.3 Leitura e escrita a serviço do estudo e da pesquisa

A pesquisa na Educação Básica como método pedagógico é comumente utilizada. Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, encontra-se nos planejamentos educacionais o ato de pesquisar como importante forma de dar dinâmica aos processos de ensino e de aprendizagem, incentivando as alunas e os alunos a aprender de forma autônoma e participativa.

As etapas que compõem uma pesquisa escolar deveriam envolver leituras sistemáticas e procedimentais que, ao mesmo tempo que produziriam o conhecimento pesquisado, proporcionariam o desenvolvimento de habilidades e competências na função leitora e escritora do aprendiz.

Entretanto, o que se observa, em geral, é que o caminho da pesquisa no espaço escolar é truncado e se restringe a cópia de dados que, nos tempos digitais contemporâneos, foi associada à expressão "recortar/copiar e colar", numa alusão às tecnologias utilizadas. Observa-se o uso contínuo desse tipo de estratégia nos segmentos da Educação Básica sem a garantia de uma aprendizagem consistente da metodologia de pesquisa. As habilidades de analisar, comparar, refletir,



Ler para fruir, mas também para estudar e seguir aprendendo *(Foto: Semec/Xique-Xique)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

levantar hipóteses, estabelecer relações, sintetizar, generalizar etc., via de regra, não são desenvolvidas.

Para que essas aprendizagens ocorram, faz-se necessário encarar o ensino do ato de pesquisar como um desenvolvimento de conhecimento por meio de um exercício crítico-reflexivo que garanta a aprendizagem dessas habilidades. Ao recorrer à pesquisa como estratégia pedagógica, professoras e professores precisam ensinar a: localizar; selecionar e compartilhar informações; ler, compreender e interpretar textos com maior grau de complexidade; consultar, de forma crítica, fontes de informação diferentes e confiáveis; formar e defender opiniões; argumentar de forma respeitosa; sintetizar; expor oralmente o que aprendeu apoiando-se em diferentes recursos; generalizar conhecimentos; e produzir gêneros acadêmicos.

Nessa lista, destacam-se a leitura e a escrita de textos como caminhos fundamentais para os estudos, em consonância com o desenvolvimento do pensamento crítico. Essas aprendizagens envolvem o desenvolvimento e a maturação das habilidades de comunicação. A linguagem ocupa um papel importante nas relações que o indivíduo estabelece com o mundo. Essas relações, mediadas por sistemas simbólicos, permitem que o sujeito abstraia e generalize o pensamento. Tal processo de internalização da linguagem se dá de forma gradual e vai se complementando no avançar da aquisição da linguagem. Segundo Santos e outros (2016):

> *À medida que o ser humano se desenvolve, o significado das palavras evolui, assim como o pensamento; as transformações são dinâmicas e não estáticas. O sentido das palavras representa a percepção concreta que se tem das coisas. Quando a criança já possui esse grau de maturidade, começam a surgir por trás das palavras os sistemas complexos, tornando possível não só perceber as coisas, como também refletir, tirar conclusões, deduções das impressões imediatas, com base no raciocínio.*

É por isso que a orientação de estudos deve promover o aprofundamento e o aperfeiçoamento da escuta dos estudantes por meio da expressão oral, da leitura e da escrita.

Dessa forma, ao elaborar propostas de leitura e escrita, cabe à professora, ou ao professor, levar em consideração aspectos como a adequação linguística, a adequação à faixa etária, a adequação ao contexto sociocultural do grupo e os gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente.

No entanto, elaborar uma proposta assim ajustada não garante o sucesso. É importante que as estudantes e os estudantes apropriem-se também de procedimentos e estratégias específicas que os instrumentalizam a realizá-la. Segundo Isabel Solé:

> *[...] é necessário ensinar a ler para aprender, ou seja, ensinar a ler de maneira que as estratégias que mencionamos [...] sejam postas a serviço de objetivos de aprendizagem. Isso significa ensinar essas estratégias no âmbito do trabalho de projetos, mais restritos ou mais globais, vinculados a uma ou a várias áreas curriculares. Significa buscar informação, lê-la, tratá-la, resumi-la, tirar conclusões dela etc. para saber coisas sobre um tópico concreto; significa aprender a fazer isso com a ajuda de outras pessoas e poder fazer de maneira independente quando convier" (SOLÉ, in: TEBEROSKY, 2003).*

Ao dedicar tempo didático para ensinar essas estratégias e esses procedimentos, coloca-se a aluna e o aluno no centro do processo de aprendizagem e permite-se que se autorregulem, monitorem o próprio aprendizado e assumam uma postura ativa e autônoma perante as propostas e desafios. Essa regulação interativa ao longo do processo é um aspecto essencial da avaliação formativa e traz à tona dados e elementos importantes tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

A importância dessa regulação metacognitiva durante o processo de leitura e escrita e, consequentemente, da autorregulação, dá-se pelo fato de que as estudantes e os estudantes se capacitam a explicitar seu processo metacognitivo, a analisar como se relacionam os vários elementos da atividade cognitiva e a conceitualizar e estabelecer regras ou estratégias que podem ser generalizadas. Toda essa reflexão interna leva a controlar e regular as próprias atividades. Hadji (2001) exemplifica essa reflexão e ação da seguinte forma:

> *Haverá, por exemplo, a realização consciente de uma estratégia de resumo de texto: "Bom, eu vou começar*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *por [...], depois farei [...] etc." Essa utilização, no âmbito de uma regulação concreta, permite validar ou descartar e/ou modificar as estratégias ou os conhecimentos metacognitivos mobilizados. O sujeito efetua, de fato, uma avaliação concreta da utilidade e da pertinência operacional de tais conhecimentos e estratégias.*

Sendo assim, a formação que visa o protagonismo da aluna e do aluno no processo de aprendizagem não apenas propicia momentos de regulação e de reflexão metacognitiva por meio da leitura, da escrita e da pesquisa como também incita o pensamento crítico e forma cidadãs e cidadãos conscientes das próprias escolhas e perspectivas.

# 2.4 Ensino em classes multisseriadas

Qual a realidade da Educação brasileira em pleno século XXI? Quais os avanços e desafios enfrentados pela Educação do Campo? Essas questões levam a refletir sobre os passos dados até aqui nessa modalidade de ensino e projetar ações que a legitimem como um espaço de garantia de direitos.

Ao discutir a Educação do Campo, é preciso analisar a situação das classes multisseriadas e os contextos em que estão inseridas. Essas turmas, também chamadas de unidocentes, ocorrem principalmente nas escolas do meio rural, frequentadas por estudantes de diferentes idades e níveis educacionais. Elas existem, sobretudo, porque as escolas situadas em localidades afastadas contam com pequeno número de matrículas em cada série ou ano de escolaridade e o transporte para outras localidades nem sempre é possível, viável ou de interesse da comunidade.

## Na origem da Educação

A realidade de classes multisseriadas no Brasil vem desde os tempos posteriores à expulsão dos jesuítas, quando professoras ensinavam a ler e escrever pelas fazendas afora. Em 15 de outubro de 1827, a Lei Geral do Ensino foi instituída pelo governo imperial. O Art. 1º afirmava que deveria haver em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos escolas de primeiras letras. Na ocasião, o sistema educacional adotou o chamado Método Lancaster, que consistia em permitir que pessoas de diferentes idades estudassem juntas. A partir da década de 1920, surgiram outras ideias baseadas em países com forte ascensão industrial e, com elas, difundiram-se os grupos escolares nas cidades, em que as crianças eram separadas em salas organizadas por série, idade e sexo, o que também ganhou espaço em vilas e povoados. Porém a multisseriação permaneceu em muitas localidades da zona rural.

Desde então, a organização escolar brasileira têm sido pautada em um modelo seriado urbanocêntrico, como se fosse a "salvação da lavoura", relegando as classes multisseriadas ao símbolo do atraso e do fracasso. Como afirmam Pinho e Santos (2004), "se o rural vem sendo tratado como predominantemente residual, o mesmo ocorre com as classes multisseriadas que, quando referidas pelas políticas educacionais, são vistas como algo a ser superado no decorrer do tempo" (apud RIOS, 2011).

Propostas importadas de outros países também são uma tônica no nosso cenário educacional, havendo pouco diálogo e produção que considere a realidade em que as escolas multisseriadas estão inseridas. Em muitas dessas salas, a ideia que pauta a proposta pedagógica acaba sendo a da organização do planejamento por série, desconsiderando a heterogeneidade como uma vantagem pedagógica.

Vale destacar que uma diretriz do Plano Nacional de Educação (2014-2024) é a erradicação do analfabetismo no Brasil. Faltando quatro anos para o final de vigência do plano, ainda registra-se 5,1% de analfabetismo na população de 15 anos ou mais nas áreas urbanas e 17,5% em áreas rurais – em escolas seriadas e multisseriadas –, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Não se pode esquecer que, como afirmam Moura e Santos (2012), são as classes multisseriadas "as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo, que sempre marcaram a história da Educação nacional, seriam ainda mais alarmantes".





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

O fato é que a Educação do Campo e as classes multisseriadas fazem parte do cenário educacional brasileiro e precisam ser encaradas com responsabilidade, principalmente pelas políticas públicas. Em vez de considerar que a salvação é a extinção das multisseriadas, é preciso oferecer melhores condições para o trabalho nessa modalidade e proporcionar, às professoras e aos professores, instrumentos que tragam mais clareza sobre o fazer pedagógico – que é diferente do realizado nas classes seriadas. As multisseriadas precisam ser geridas atentando às suas especificidades.

O Movimento Todos Pela Educação sinaliza que cerca de 60% dos estudantes do campo estudam em turmas multisseriadas. Dados do Censo Escolar 2017 apontam a existência de 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental com essa composição pelo país, sinalizando, ainda, que esse quantitativo está praticamente inalterado nos últimos dez anos.

Então, não pode haver silenciamento nem distanciamento quanto a essa realidade. As estudantes e os estudantes que vivem em localidades rurais têm o direito a uma Educação que os envolva e tenha sentido e significado, e as professoras e os professores que atuam em escolas com classes multisseriadas precisam ser apoiados no seu fazer.

## Marcos legais

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – no Art. 26 determina 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).*

Mais adiante, no Art. 28, acrescenta que será preciso que os sistemas de ensino promovam adaptações necessárias para a adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, quando da oferta da Educação Básica para a população rural. Especifica que essas adaptações se referem aos conteúdos curriculares e às metodologias, à organização do calendário escolar e à adequação à natureza do trabalho nessas localidades.

Já as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) direcionam, no Art. 5º, que "as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia".

Esses marcos legais, agora reforçados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regem a Educação brasileira e orientam a elaboração de documentos curriculares quanto ao trabalho em todas as modalidades, especificando também a Educação do Campo. Porém, há uma lacuna quanto a orientações voltadas para o trabalho nas classes multisseriadas, ficando a cargo das instituições escolares, nesses casos, organizar os componentes curriculares, a gestão do ensino e da aprendizagem e as estratégias metodológicas.

## Currículo

Os documentos curriculares precisam, antes de qualquer coisa, contemplar a realidade da comunidade em que as escolas e classes multisseriadas estão inseridas e favorecer o diálogo entre os conhecimentos da localidade e aqueles construídos historicamente pela humanidade. Dessa forma, professoras e professores, coordenadoras pedagógicas e coordenadores pedagógicos – nas realidades que contam com esse profissional – poderão planejar a organização do trabalho com base na premissa de que a diversidade de idades e níveis de aprendizagem é marcante e precisa ser considerada como vantagem pedagógica.

O planejamento deve ser entremeado pela questão da formação docente que, como bem ensinou Freire (1996), deve acontecer "ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos". Essa autonomia é fundamental para que a concepção pedagógica, os planejamentos e os encaminhamentos cotidianos sejam realizados com maior intencionalidade.

## O contexto no ADE Chapada Diamantina e Regiões

Os municípios desse arranjo contam com a modalidade de Educação do Campo e escolas com classes multis-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

seriadas espalhadas pela vasta extensão territorial das localidades rurais. No processo de construção coletiva e colaborativa de referenciais curriculares, torna-se fundamental ter um olhar cuidadoso para a realidade dessas escolas, para o trabalho desenvolvido pelas professoras e pelos professores nessas classes e para o nível de aprendizagem das estudantes e dos estudantes. Isso contribui para que as ajudas sejam oferecidas no sentido de pensar as propostas pedagógicas de um trabalho que não é fácil, mas que pode ser realizado de forma cada vez mais intencional e com qualidade.

No Território Chapada, está circunscrito o trabalho ganhador do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 de 2011, desenvolvido por Adriana Almeida Oliveira, professora de uma classe multisseriada da comunidade rural Caimbongo, em Ibitiara. Sua proposta consistiu na realização de um projeto didático com práticas de linguagem em contexto de estudo sobre animais em extinção. Com ele, Adriana mobilizou importantes aprendizagens em toda a turma. Como principal resultado, conseguiu alfabetizar os menos experientes na linguagem escrita e garantir a proficiência leitora e escritora dos mais experientes, num processo de colaboração entre toda a turma.

Vale destacar também a coleção *Classes multisseriadas em escolas do campo*, idealizada pela Fundação Telefônica Vivo e publicada com o apoio do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep). Os cadernos abordam questões específicas de salas de aulas multisseriadas. Entre as experiências apresentadas, estão práticas de docentes da Chapada Diamantina de municípios parceiros do Icep que apoiam e inspiram práticas de educadoras e educadores de todo o Brasil.

Esses trabalhos premiados e/ou publicados inspiram propostas possíveis em que a heterogeneidade, principalmente de idade e de níveis educacionais, é tida como um valor. Mas há inúmeras outras práticas cotidianamente realizadas, fruto de parceria entre formação externa e interna de professoras e professores e coordenadoras e coordenadores pedagógicos, que também geram bons resultados.

Práticas pedagógicas focalizadas na aprendizagem de todas as estudantes e todos os estudantes em uma classe multisseriada favorecem o intercâmbio entre as diferentes faixas etárias e a interação grupal como uma potente fonte de aprendizagem. Por meio delas, pode-se observar ganhos significativos tanto por parte das professoras e dos professores, que a cada dia aprendem sobre como ensinar numa classe em que a heterogeneidade e a diversidade são as causas da sua existência, como por parte das estudantes e dos estudantes. Isso é possível devido ao compromisso das docentes e dos docentes que participam de programas de formação continuada internos e externos em manter-se atentos aos saberes e às dificuldades de cada estudante e investir em autoformação e no comprometimento com a comunidade escolar.

Os desafios ainda são muitos, tais como a escassez de recursos pedagógicos, de acervo literário, de conhecimento sobre como gerir uma classe multisseriada e de organização do currículo em todas as áreas do conhecimento. Além disso, há déficits no saneamento




## Material exclusivo para classes multisseriadas

A coleção *Classes multisseriadas em escolas do campo* é composta dos seguintes cadernos: *Entendendo suas origens*, *Gestão da sala de aula*, *Jogos e brincadeiras*, *Leitura e escrita*, *Matemática* e *Projeto de pesquisa*. As propostas de trabalho contemplam práticas de leitura e escrita em torno dos livros literários, uso de jogos como instrumento para propor problemas matemáticos, projetos de pesquisa para estudar sobre determinado assunto, como os animais em extinção, árvores da região e história da localidade. Os cadernos estão disponíveis em bit.ly/classes-multisseriadas, acesso em 26/5/2020.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

básico e no oferecimento de energia elétrica e registra-se a ausência de bibliotecas, de laboratórios e de profissionais de apoio escolar. Essas questões precisam, cada vez mais, ser encaradas pelos governos nas esferas federal, estadual e municipal, mas também pelos programas de formação inicial e continuada no sentido de não ignorar o multisseriamento. É urgente debater essa temática para favorecer um olhar para o currículo e para os projetos político-pedagógicos, possibilitando às professoras e aos professores refletir e tomar decisões sobre suas práticas, tendo em vista a aprendizagem significativa de todas as alunas e todos os alunos.

Muitos municípios da Chapada Diamantina já deram importantes passos até aqui, o caminho é seguir qualificando ainda mais!

## Organização do tempo didático

Um dos principais desafios de profissionais que atuam em classes multisseriadas é organizar o tempo didático – ou seja, planejar os momentos das situações didáticas que compõem as aulas, antecipando as propostas que ocorrerão no coletivo e aquelas que serão foco de investimento para as estudantes e os estudantes menores (menos experientes), intermediários e maiores (mais experientes). Tudo isso dentro de uma proposta pedagógica ampla inserida no currículo escolar.

Para enfrentar esse desafio, é preciso considerar uma premissa importante colocada por Nóvoa (2009), de que "é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação". Nesse sentido, a reflexão permanente sobre a prática é fundamental, sem perder de vista a importância do aprofundamento teórico-metodológico. Passos importantes têm sido dados no sentido da tematização da prática, definida por Weisz (2002) como retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para transformá-lo em objeto de reflexão. Teorizar por meio dessa estratégia é um importante princípio que contribui para que a prática da sala de aula seja um objeto sobre o qual se pensa e se discute. Nesse sentido, é preciso considerar que:

> *A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo. Essa articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham (CANÁRIO, 2006).*

A formação docente continuada deve incluir a dimensão do trabalho nas classes multisseriadas, que não pode ser vista como um problema, mas como uma importante possibilidade de perceber quanto a heterogeneidade ensina. Essa inclusão é desafiadora porque, ao mesmo tempo que buscam romper com a barreira da série, as escolas multisseriadas são marcadas pela seriação e classificação dos estudantes.

A organização do trabalho demanda reflexão sobre questões importantes: como as professoras e os professores dessas turmas organizam o tempo didático e a gestão da sala de aula? Como lidam com a formatação específica da turma, considerando as diferentes idades e os níveis educacionais numa mesma sala? Como lidam com os tempos de aprendizagem? De que forma o planejamento pedagógico é organizado nessa configuração? Por quais dificuldades passam? Quais os níveis da turma e quais as expectativas de aprendizagem?

Formular perguntas e buscar respostas de acordo com o contexto são importantes pontos de partida a ser considerados para que a inovação e o aperfeiçoamento propostos por Nóvoa aconteçam.

Claudia Molinari, em entrevista a Gentile (2009), coloca a dificuldade que as professoras e os professores enfrentam ao ver o trabalho numa classe multisseriada como "um problema que prejudica principalmente o ensino dos menores – os que demandam mais atenção –, mas que também dificulta o dos maiores, que acabam não tendo tarefas ou atividades específicas que os ajudem a progredir".

Atualmente, considera-se fundamental a inserção de práticas sociais no cotidiano escolar. É preciso mobilizar ações para aproximar as alunas e os alunos



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

dos saberes necessários para interagir na sociedade, colocando-os no papel de leitores desde cedo e interagindo com questões locais e globais. Então, como fazer para que os mais novos e os mais velhos aprendam, sem forçar demais para uns ou simplificar demais para outros? Essa é uma questão cotidiana que as docentes e os docentes de classes multisseriadas enfrentam.

De forma geral, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) normatizam, no seu Art. 13, que:

> *Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:*
> ***I** - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;*
> ***II** - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.*

Não basta ter clareza acerca dos componentes colocados pelas diretrizes. É preciso compreender sua organização e distribuição no tempo didático. Quanto a isso, Molinari (2009) traz importantes contribuições com a experiência de um trabalho que a autora acompanha e que tem gerado importantes resultados:

> *Tínhamos um só planejamento, no qual foram previstas tarefas individuais, coletivas e em grupos, menores ou maiores, que estavam sempre se alternando. Esses últimos poderiam se organizar por ciclo (ou série, de acordo com a escola) ou por níveis de conhecimento, parecidos ou não, dependendo dos objetivos de cada etapa. [...] Em algumas ocasiões, foi interessante juntar alunos em diferentes fases de aprendizagem, nas quais um ajudava o outro a avançar em um determinado aspecto. Noutras, era mais conveniente que crianças com grau de conhecimento equivalente da língua estivessem envolvidas na mesma tarefa para que levantassem hipóteses e discutissem sobre elas sem a presença de um membro que já tivesse se apropriado do modelo convencional de escrita. O agrupamento com crianças do mesmo nível também foi usado nos momentos em que o professor precisava intensificar o ensino de um aspecto específico, como a elaboração de notas sobre os aspectos mais relevantes dos textos lidos e a revisão conjunta dos escritos. Sozinhos, os estudantes leram parte do material de pesquisa, fizeram anotações sobre o tema e elaboraram os primeiros textos, que posteriormente foram compartilhados com toda a turma.*

Um importante aliado desse trabalho consiste em considerar as modalidades organizativas do tempo didático – os modos de organizar as ações educativas e as situações didáticas – de forma a "construir um fio condutor ao longo do tempo [...] [Elas] não estão configuradas por atividades separadas que se iniciam no começo do dia e têm que terminar no final da aula, para depois começar outras atividades" (LERNER, em entrevista para a série *Grandes diálogos*, do site de *Nova Escola*, www.novaescola.org.br).

Esse planejamento intencional favorece a antecipação das sequências didáticas, das atividades ocasionais, das atividades permanentes e dos projetos didáticos que serão implementados e a definição dos tempos dedicados a cada uma deles na semana, no bimestre ou no trimestre letivo.

A lógica de trabalho numa classe multisseriada tem encaminhamentos comuns a quaisquer turmas, como a organização por modalidades organizativas, o planejamento de situações coletivas, colaborativas e individuais. O diferencial é que esse planejamento será organizado tendo em vista a composição heterogênea do grupo quanto a idades e níveis de aprendizagem. O planejamento considera o que as estudantes e os estudantes menos experientes, os intermediários e os mais experientes sabem e precisam aprender e, com isso, instauram-se as situações didáticas.

O trabalho é desafiador, principalmente, por romper com a lógica da homogeneidade e da seriação. Assim, reitera-se que é no cotidiano que ele vai se constituindo como prática habitual, com segurança e





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Nas classes multisseriadas, a diferença de idades pode virar uma vantagem pedagógica *(Foto: Juciene Bernarda da Silva/Curaçá)*

clareza acerca do que realizar. Com isso, a ideia não é que as professoras e os professores façam vários planejamentos, um para cada ano de escolaridade, porque essa prática, além de sofrida, não é significativa. Era bastante comum encontrar professoras e professores que dividiam a sala, usavam dois quadros e faziam um plano de aula para cada grupo organizado por série. Esses profissionais ficavam na correria para dar conta de todo o trabalho, dividindo-se entre várias atividades simultâneas e sem conexão. Mas as estudantes e os estudantes, com toda essa diversidade, estão juntos em um mesmo espaço e isso precisa ser olhado e considerado, principalmente do ponto de vista do que pode-se aprender uns com os outros.

É fundamental definir expectativas de aprendizagem para as classes multisseriadas, explicitando o essencial a ser alcançado a fim de atender ao direito de aprender das crianças e dos jovens.

Quanto às estratégias de leitura, por exemplo:

- Numa classe multisseriada, todas e todos precisam aprender a localizar informações explícitas em um texto. Porém, quem está no início da escolaridade (que ainda não lê nem escreve convencionalmente), poderá fazê-lo, em textos simples, com a ajuda da professora ou do professor, das colegas e dos colegas. Já que é mais experiente na leitura e escrita localizará informações explícitas, com autonomia, em textos com maior complexidade.
- Estudantes no início da escolaridade precisam aprender a estabelecer, com a ajuda de colegas, expectativas em relação ao texto que vai ler ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se nos conhecimentos prévios que têm sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais (aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra), recursos gráficos, imagens e dados da própria obra (índice, prefácio etc.). Já quem está nos níveis intermediários e avançados na leitura e escrita terá de aprender a estabelecer tais expectativas em relação ao texto com autonomia.

As expectativas de aprendizagem sinalizarão os caminhos a ser trilhados e, com base neles, a definição dos objetos de ensino ficará mais evidente. Vale, com isso, pensar sobre quais as situações didáticas que podem ser planejadas para toda a turma e quais precisarão ser organizadas agrupando estudantes por ciclo ou por conhecimentos próximos.

Uma mesma proposta pode ser instaurada com duas situações simultâneas. Por exemplo: um trabalho para conhecer mais o perfil e a produção de determinados autores, em que um grupo lê diferentes livros com poemas de Cecília Meireles e outro lê crônicas de Carlos Drummond de Andrade – quem não sabe ler convencionalmente deve ser agrupado com quem já o faz. Ao finalizar, eles trocam impressões entre si em uma situação coletiva de exposição oral.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Numa situação de biblioteca de classe, por sua vez, uma possibilidade de organização do trabalho pode ser seguido de acordo com o modelo apresentado na Tabela 1 *(abaixo)*.

Nesse exemplo, é possível observar que toda a classe aprenderá sobre a organização do cantinho com livros, como é feito socialmente em uma biblioteca, as formas de catalogação para uma boa organização dos livros a ser disponibilizados para empréstimo, bem como sobre o sistema de escrita e a linguagem escrita no processo de construção coletiva da agenda de leitura. Para além disso, os que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente aprenderão sobre as letras do alfabeto no contexto de leitura e de escrita de nomes próprios e dos próprios nomes e farão relações quantitativas e qualitativas. Os que estão no processo intermediário desenvolverão a leitura e a escrita ampliando as relações qualitativas. Quem já lê e escreve com certa autonomia avançará na ortografia ao escrever lista de títulos de livros, na leitura das obras literárias e na produção de texto.

Com isso, pode-se organizar projetos didáticos que possibilitem o planejamento, a textualização, a revisão e a edição das produções textuais tendo em vista os propósitos didáticos e comunicativos elencados para a turma, conhecendo bem o seu perfil.

Coletivamente, as produções de texto oral com destino escrito favorecem a aprendizagem sobre a linguagem escrita e o processo redacional, contando com as intervenções de alguém mais experiente – a professora, ou o professor.

Já nas situações didáticas em pequenos grupos ou em duplas, a professora, ou o professor, define o papel de cada estudante. Por exemplo, enquanto um ajuda recuperando oralmente as ideias do texto, o outro registra, pois pode escrever com mais autonomia naquele momento.

As escritas cotidianas contribuem com as alunas e os alunos que ainda precisam se apropriar do sistema alfabético de escrita de forma individual, em pequenos grupos ou em duplas, com algumas propostas tais como: produção de listas de títulos de livros do cantinho de leitura, trabalho com nomes próprios no registro de empréstimo de livros e lista de responsáveis por uma atividade, agendas de leitura que possibilitarão situações de escrita ou cópia dos títulos dos livros já lidos com comentário sobre a obra e, com isso, ter controle na organização das leituras. Estudantes mais avançados, que produzem com maior autonomia, podem resolver problemas relacionados a ortografia, a separação entre as palavras, aos usos da letra maiúscula etc.

Em Matemática, para citar outro exemplo, o trabalho com resolução de problemas precisa envolver toda a turma. Mas, para que o trabalho seja desafiador, é preciso atuar considerando o conhecimento real e a zona de desenvolvimento proximal, conceito proposto

## Tabela 1 – Organização de biblioteca de classe

| Toda a classe | Estudantes que não leem e escrevem convencionalmente | Estudantes que leem e escrevem com pouca autonomia | Estudantes que leem e escrevem com autonomia |
|---|---|---|---|
| Biblioteca de classe (uma vez por semana).<br>• Organização do acervo da classe e catalogação dos livros.<br>• Registro de empréstimo.<br>• Escrita das listas de livros.<br>• Agenda de leitura coletiva. | Leitura de capas dos livros, cópia das informações da capa dos livros para catalogação.<br>• Escrita na lista de empréstimo com apoio das fichas.<br>• Relação entre títulos e nomes próprios da turma – relações quantitativas e qualitativas. | Leitura de capa de livros, escrita para catalogação.<br>• Escrita na lista de empréstimo.<br>• Relação entre palavras iniciadas e terminadas com a mesma sonoridade. | Leitura e escrita de títulos de livros.<br>• Organização em ordem alfabética na catalogação.<br>• Registro da agenda de leitura.<br>• Produção de indicações literárias dos livros de que a turma mais gostou. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

por Vygotsky (2007), que considera que "o desenvolvimento [...] se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior".

Para tanto, é fundamental um mapeamento com os saberes da turma e o que cada estudante precisa avançar, com base nos conhecimentos de que dispõe e do que é fundamental que aprenda. É importante fazer um levantamento do que será explorado com toda a classe, com estudantes dos primeiros anos de escolaridade e com os mais experientes. Uma possibilidade de organização do trabalho com resolução de problemas em um bimestre letivo pode ser seguido de acordo com o apresentado na Tabela 2 (*abaixo*). Com isso, toda a classe será desafiada a continuar aprendendo sobre o campo aditivo (adição e subtração), alguns na perspectiva de iniciar as construções de conhecimento e outros na sistematização de procedimentos e algoritmos.

No campo multiplicativo, as estudantes e os estudantes dos primeiros anos se aproximam da ideia de proporcionalidade e de organização retangular, com problemas práticos, enquanto os mais experientes avançam no conhecimento de multiplicação e divisão, desenvolvendo estratégias pessoais e procedimentos que expliquem os algoritmos. Essa organização pode ser feita em todo o trabalho com a Matemática e suas unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística.




**Mais sobre alfabetização inicial**

Para se aprofundar mais no tema, consulte o capítulo *Práticas cotidianas de leitura e escrita* da publicação *Situações didáticas na alfabetização inicial*, coleção *Educar em Rede*, publicada pelo Icep.

Os princípios norteadores do trabalho precisam ser considerados também nas demais áreas do conhecimento ligadas às Ciências Naturais e às Ciências Sociais. O passo importante é sempre organizar as expectativas de aprendizagem para a turma, identificando o que precisará ser coletivo, colaborativo e específico para determinados grupos. Esse planejamento considera que a configuração das aulas pode se dar de diversas maneiras, pois não há uma forma única de organização. Conforme o avanço nas aprendizagens, os planejamentos vão sendo revistos e modificados ao longo do tempo didático.

**Tabela 2 – Organização do trabalho com resolução de problemas**

| Toda a classe | 1º e 2º ano de escolaridade | Do 3º ao 5º ano de escolaridade |
|---|---|---|
| • Resolução de situações-problema.<br>• Jogo de tabuleiro, envolvendo as ações de juntar, acrescentar, tirar e comparar. | • Resolução de problemas que envolvem a produção e a comparação de quantidades.<br>• Resolução de problemas que envolvem os primeiros sentidos de unir e acrescentar por meio da utilização de estratégias pessoais diversificadas e eficientes. | • Cálculo mental e algorítmico de operações de adição e subtração que envolvem sistematização de procedimentos de cálculos que possam ser utilizados com autonomia pelos alunos. |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Estabelecidas as expectativas de aprendizagem, outro passo importante é a seleção dos conteúdos que serão ensinados ao longo dos bimestres ou trimestres letivos.

Por exemplo: numa classe seriada, é possível fazer um planejamento de um projeto didático de reescrita de conto de assombração para o 4º ano no primeiro bimestre; já numa classe multisseriada, esse projeto contemplaria a todos? O trabalho ocorreria de forma produtiva considerando as crianças mais novas e aquelas com idade de maior? Ao analisar a configuração da classe, é possível, por exemplo, considerar que o trabalho com contos clássicos da literatura universal, como *Chapeuzinho Vermelho e Os três porquinhos*, favorece uma aproximação maior da linguagem para os menores (menos experientes nas práticas sociais de leitura e escrita), mas pode ser considerado simples e não interessar aos maiores. Já os contos de aventura, como *O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*, podem ser difíceis demais para os menores e instigante para os maiores.

Considerando que as situações didáticas devem ser desafiadoras e é preciso atuar na zona de desenvolvimento proximal, pode-se planejar o projeto de reescrita de contos na classe multisseriada, desde que um grupo leia contos clássicos e outro contos de aventura. Todos estarão envolvidos num mesmo projeto, com propósitos comunicativos compartilhados e construídos com a turma, mas com especificidades para que o projeto seja significativo e possibilite avanço de cada estudante diante do nível de maturidade e desenvolvimento em que se encontre.

Assim, no planejamento anual de ensino das situações bimestrais ou trimestrais é importante constar três tipos:

- **Situações coletivas** Avaliar e definir os conteúdos comuns para toda a turma, tais como a linguagem escrita própria dos contos, construção e aperfeiçoamento do sistema alfabético de escrita nas situações de escritas cotidianas e comunicação oral em situações formais e informais de uso.
- **Situações em grupos** Antecipar os conteúdos que serão tratados nos agrupamentos produtivos, que devem ser organizados por proximidade de nível mas também por níveis distintos. Assim, os maiores ajudam os menores e vice-versa. Um exemplo de proposta por níveis próximos é a escrita de listas, nomes próprios em geral e o nome das alunas e dos alunos considerando as hipóteses de escrita; e por níveis distintos, a leitura com autonomia por quem já lê com autonomia e fluência para aqueles que ainda não o fazem convencionalmente. Uma opção em que os menores ajudam os maiores é, ao ouvir a leitura com autonomia, sinalizar sobre a entonação, o volume da voz e as partes da história que não foram contempladas.
- **Situações individuais** Uma estratégia é todos fazerem a mesma atividade de maneira individual, como os diagnósticos para saber como estão a leitura, a compreensão do sistema de escrita, a produção de texto e a resolução de situações-problema de um mesmo campo. Outra estratégia é a situação com atividades diferentes realizadas individualmente, tais como a escrita por alguns de um texto que todas e todos sabem de memória, como uma parlenda, e por outros a escrita da resenha do livro de parlendas; enquanto uns resolvem problemas do campo aditivo, outros resolvem do campo multiplicativo.

Diante de todo o diálogo proposto neste texto, a ideia é continuar refletindo sobre o trabalho que vem sendo realizado nas classes multisseriadas. É importante levantar questões e procurar respondê-las elegendo as ferramentas que são favoráveis a uma construção cada vez mais colaborativa, usando um currículo que considere a realidade em que a escola se encontra. Isso possibilitará a elaboração de planos de ensino igualmente baseados na realidade, que contemplem as expectativas de aprendizagem dos diferentes estudantes como cidadãos de direito que precisam seguir aprendendo com cada vez mais qualidade.

## 2.5 Avaliação como processo formativo

*A avaliação é parte integrante do processo de interação que se desenvolve entre professor e aluno. Do ponto de vista do aluno, a avaliação se funde com a aprendizagem quando a valida ou reorienta. Do ponto de vista do professor, a avaliação atua como reguladora do processo de ensino* *(CAMILLONI, 1998)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

O papel da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem está fortemente vinculado à finalidade do sistema escolar. Com base no pressuposto de que é preciso levar alunas e alunos a adquirirem competências para participarem ativamente da sociedade, é preciso instituir processos de avaliação que contribuam para a aprendizagem dos saberes necessários para esse objetivo. Como afirma Alicia Camilloni no trecho citado, a avaliação deve atender a todos os protagonistas do processo de aprendizagem: às aprendizes e aos aprendizes, oferecer devolutivas sobre suas conquistas e necessidades; às professoras e aos professores, dar devolutivas sobre a eficácia de suas propostas de ensino; e à comunidade, fornecer informações sobre os conhecimentos das alunas e dos alunos para definir se eles precisam de ajuda ou desafios ou se estão prontos para aprender o que está no programa curricular daquele momento. Cada um desses aspectos influenciará a forma de avaliar e o instrumento a ser usado.

Perrenoud (1999) afirma: "É formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo". Essa definição está intimamente ligada ao seu propósito. Será formativo todo processo de avaliação que for usado no sentido de promover maior aprendizagem às alunas e aos alunos. Assim, uma avaliação somativa, elaborada para identificar como elas e eles chegaram ao final de um processo de aprendizagem, poderá ser considerada formativa se os resultados gerarem ações a favor do aprendizado tais como decisões sobre agrupamentos diferentes, reformulação do programa de ensino, elaboração de materiais complementares e outros. Ao contrário, se a avaliação somativa for usada exclusivamente para classificar e, talvez, excluir, não terá caráter formativo.

Definem-se quatro etapas fundamentais no processo de avaliação formativa:

1. **Desencadear** Criar um dispositivo para levar as alunas e os alunos a ativar os saberes que se quer avaliar; são as perguntas de uma prova, as atividades a realizar, as tarefas complexas a cumprir, os jogos coletivos, enfim, as propostas que só poderão ser realizadas se cada uma e cada um ativarem determinados saberes. Ao elaborar o desencadeador, deve-se considerar as condições para que todas e todos o realizem, oferecendo tempos, materiais, interações, referências etc., a fim de que a falta dessas condições não gere distorção no resultado da avaliação.
2. **Observar e interpretar** A professora, ou o professor, cria maneiras de registrar a produção da turma que sejam, ao mesmo tempo, isentas de sua intervenção e facilmente recuperável para interpretação. É preciso elaborar previamente códigos para registro em tabelas ou outras formas que permitam uma visão objetiva dos saberes demonstrados pelas alunas e pelos alunos sem a "contaminação" do olhar docente, que pode ser influenciado, por exemplo, pelo comportamento disciplinar.
3. **Analisar** Definir previamente rubricas que indiquem como cada desempenho representa a aquisição dos saberes avaliados. A comparação da produção das alunas e dos alunos com as rubricas vai permitir às professoras e aos professores identificar quais atingiram os objetivos e em que grau e aquelas e aqueles que não os alcançaram. Ou, ainda, se há algum grupo que não se apropriou de alguns saberes e precisa de intervenção específica.
4. **Remediar** Depois da análise, é hora de pensar nas intervenções a favor da aprendizagem de todas e todos. As ações podem ser voltadas ao processo de ensino – sequências didáticas se a maior parte da turma não se apropriou dos saberes almejados, ou novos desafios, caso todas e todos estejam além das metas estabelecidas – ou voltadas ao processo de aprendizagem, oferecendo ajudas específicas a uma aluna, ou a um aluno, ou a um grupo.

Colocar a aluna e o aluno no centro do processo de aprendizagem implica compartilhar com ela e com ele a responsabilidade pelo aprendizado por meio da avaliação formativa. Fornecer mecanismos para a autorregulação derivados das devolutivas precisas, acompanhadas de apoios e revisão dos processos de ensino, é parte essencial de processos educacionais que visam a formação de estudantes cada vez mais autônomos e conscientes tanto de sua aquisição dos conteúdos como do desenvolvimento de suas estratégias de estudo e aprendizagem.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



A garantia do direito à aprendizagem está atrelada às concepções de ensino em cada área do conhecimento *(Foto: Marco Athayde/São Félix do Coribe)*

# 3 Componentes curriculares

Este capítulo é reservado aos componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e são acompanhados das tabelas com as aprendizagens esperadas e os respectivos indicadores de avaliação.

Eles estão organizados na ordem apresentada pela BNCC e agrupados em áreas (nesta publicação, representadas por cores diferentes): Linguagem (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física) em azul; Matemática em roxo; Ciências da Natureza em verde; Ciências Humanas (Geografia e História) em laranja; e Ensino Religioso em cinza.

Cada componente curricular apresenta os marcos teóricos que sustentam as propostas aqui apresentadas e trazem a contextualização das unidades temáticas, assim como os principais conteúdos que serão abordados nesta etapa da escolaridade.

O objetivo desses textos é dar às professoras e aos professores todas as referências necessárias para situar e embasar a sua atuação em sala de aula. Há também tabelas – uma para cada ano – organizadas em duas colunas. Na da esquerda estão listadas as aprendizagens esperadas. Na da direita, os indicadores de avaliação referentes às aprendizagens, que apontam o que precisa ser observado ao final de uma sequência didática ou de um período de estudo e aparecem em forma de pergunta. Com isso, pretende-se orientar as docentes e os docentes na hora de avaliar a sua turma.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# LÍNGUA PORTUGUESA

## Marcos da concepção

Para evidenciar a base teórica que embasa este componente, o texto tratará da concepção de linguagem verbal e língua e os textos que circulam socialmente (o contexto de produção e os gêneros) como unidade de ensino.

### Concepção de linguagem verbal e língua

> *[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação (TRAVAGLIA, 2002).*

Assumir uma concepção de língua e linguagem tendo clareza de suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem é fundamental na elaboração de documentos curriculares.

Além disso, é preciso ter a clareza de que todo documento carrega em si uma opção política:

> *De certa forma, uma proposta pedagógica nunca é meramente técnica. Ela é principalmente política, porque propõe rupturas, sugere escolhas, incita a tomada de novas posturas pedagógicas e de decisões movidas pelas circunstâncias históricas. Por isso mesmo ela é sempre uma proposta político-pedagógica considerando, inclusive, que o próprio trabalho educacional jamais é neutro: sempre se orienta por certos princípios e concepções de Educação, escola, homem e mundo" (Grupo de Trabalho Territorial, 2019).*

As referências assumidas neste documento abarcam tanto a pertinência dos estudos da área a respeito do objeto nas últimas décadas quanto as discussões acadêmicas sobre o ensino da linguagem verbal na atualidade. Além disso, considera os documentos de referência resultantes das políticas educacionais federais e estaduais, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997/98, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e o Currículo da Bahia, de 2018.

A concepção de linguagem verbal, tanto na modalidade oral quanto na escrita, que orienta o trabalho com o componente de Língua Portuguesa no currículo do ADE Chapada Diamantina e Regiões reconhece o caráter histórico e dialógico da linguagem, que surgiu da necessidade humana de organizar e significar sua experiência. Essa significação vai além do reconhecimento dos objetos que materializam a vivência humana.

A construção da linguagem revela-se em um processo de significação dinâmico do mundo e do próprio homem, que continua a acontecer dia a dia. Isso significa dizer que a linguagem é uma forma de ação interindividual que, ao se transformar, também age sobre o sujeito que a produz, modificando tanto os modos como este a utiliza, como ele próprio e as práticas de linguagem de que faz uso.

No que se refere à concepção de língua, Geraldi explica que:

**a)** a língua pode ser compreendida como uma das variedades linguísticas utilizadas por determinada comunidade, a chamada língua-padrão ou norma culta;

**b)** a língua pode ser concebida como uma construção





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

teórica, abstrata, que não prevê variações no sistema, um instrumento de comunicação.

O autor explica que essas conceitualizações de língua são excludentes, por tratar a língua como uniforme, por não levar em conta as outras formas de falar da população, desconsiderando, assim, tanto os falantes que se manifestam de outra maneira por utilizar uma variedade local, quanto os sujeitos falantes que não se manifestam verbalmente sempre da mesma maneira, por analisar a adequação da sua fala à situação comunicativa, ajustando-a.

Para Geraldi ([1984] 2004), a língua pode ser vista como "o conjunto de variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua", que se influenciam mutuamente.

Nesse sentido, concordando com o autor, é possível dizer que a concepção que se tem de língua estará diretamente relacionada aos sujeitos, os falantes que, como já dito, não falam uma língua uniforme, padrão, sempre do mesmo jeito.

Pode-se dizer que a língua é o idioma, um sistema complexo de referir o mundo, com uma gramática própria – regras de organização interna dos elementos dos enunciados – e com sentidos dicionarizados, que se encontra à disposição dos falantes.

Esse idioma se atualiza na produção dos discursos, dos enunciados, ou seja, quando entra em funcionamento. Nesse momento, o idioma se torna linguagem. Dito de outra maneira, a linguagem verbal é considerada a língua em funcionamento. Explicando: é na produção dos textos – sejam orais, escritos ou multimodais – que os sentidos das palavras se atualizam, tanto de acordo com o contexto sócio-histórico no qual o texto foi produzido quanto no contexto interno ao texto, analisando a sua construção linear. Por exemplo, ao perguntar qual o sentido da palavra dançar, certamente o primeiro significado que virá à mente será algo como "movimentar-se ritmicamente ao som de determinada música", mas sabe-se que num contexto de conversa informal sobre uma situação de desemprego, dizer "ele dançou" assume outro sentido.

Como se pode notar, é no uso da língua – portanto, na linguagem – que o sentido das palavras se atualiza. No dicionário, a lista de significados possíveis não é pequena. Quando a palavra está descontextualizada, quando está apenas disponível na língua, representa um conjunto de possibilidades de significação. Mas, quando está inserida em um texto, em um discurso, o seu significado é redefinido, é atualizado.

Compreende-se, assim, que a linguagem verbal é a língua em funcionamento: a língua, portanto, é constitutiva da linguagem. Nesse sentido, reafirma-se o caráter histórico, social e dialógico da linguagem.

A linguagem é histórica porque, ao longo do tempo, cada idioma vai se modificando. Isso ocorre, por exemplo, quando novas palavras são incorporadas ao léxico (como *bullying*) ou quando diferentes formas de organizar os enunciados vão se constituindo (como "Partiu Salvador").

Do mesmo modo, o registro gráfico do idioma de diferentes povos foi se constituindo de maneiras distintas: inicialmente por desenhos, assumindo posteriormente a forma de hieróglifos, de registros cuneiformes, chegando à constituição de sistemas ideográficos, silábicos ou, ainda, alfabéticos.

A linguagem é social porque sua construção se dá em decorrência das necessidades dos grupos sociais nos diferentes momentos da sua história, e não de modo individual. Um exemplo disso é a incorporação, aos diferentes idiomas, de expressões originárias de países que detêm e desenvolvem determinada tecnologia, como a da informática (as palavras "deletar" e fazer "download").

Outro exemplo é o surgimento de novos gêneros. A crônica, por exemplo, não circula em todos os países; só naqueles cuja necessidade social apresentou a demanda de tratar situações do cotidiano – ou apresentar reflexões sobre elas – de modo mais rápido, com linguagem mais coloquial, para ser publicada, originalmente, nos jornais.

O caráter dialógico da linguagem refere-se ao fato de que o discurso que faz uma pessoa – seja ele escrito ou oral – nunca é inaugural, mas relaciona-se com os discursos produzidos por outros acontecidos antes dele. Isso nada tem a ver com ser um discurso original, inédito. O fato é que todas e todos vivem e circulam em grupos sociais em que certas ideias vão sendo veiculadas e se modificando justamente pelo contato que acontece entre elas. Assim, essas ideias se aperfeiçoam e se organizam com base no conhecimento que





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

vai sendo produzido sobre o assunto naquele espaço ou naquela esfera. Por exemplo, a ideia de que o voto deveria ser também um direito das mulheres, e não só dos homens, não nasceu pronta; ao contrário, foi fruto de muita discussão e luta ao longo de décadas.

No Brasil, só com a Constituição de 1934 as mulheres passaram a ser eleitoras, embora a discussão já estivesse colocada na Constituição Monárquica de 1824 (que não proibia expressamente o voto feminino) e, em 1927, o Rio Grande do Norte já tivesse saído na frente reconhecendo o direito das mulheres ao voto no Art. 17 da Lei Eleitoral, sendo a primeira mulher a votar uma professora[1].

Lutas como essa evidenciam uma característica fundamental da linguagem verbal: ela é **ideológica**. Isso quer dizer que, ao falar, as pessoas expressam inevitavelmente – quer tenham consciência ou não – os valores que têm e que as orientam a respeito do assunto em pauta.

A construção da linguagem revela-se, portanto, um processo dinâmico e cotidiano de significação do mundo e do próprio homem. Nesse sentido, é fundamental a escola acompanhar as mudanças implicadas na atualização constante dos diferentes modos de comunicar e na maneira como as pessoas dão sentido à experiência de significar a si mesmas, ao mundo e ao outro – e se preparar para essas transformações.

A BNCC resgata a concepção de linguagem presente nos PCN e elucida a esse respeito:

> *Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998:* apud *BNCC, 2017).*

Uma decorrência importante dessa concepção enunciativo-discursiva de linguagem para o ensino da língua materna é o seu caráter não transmissível, isto é, "os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada". Dado o processo contínuo de evolução, só lhes resta "penetrarem na corrente de comunicação verbal" (Bakhtin/Volochinov, [1929] 1997), sendo imprescindível um processo de integração por imersão na língua (sistema) e na linguagem (língua em uso), ou seja, no processo de interlocução que acontece nas práticas sociais de leitura, de produção de textos orais, escritos e multissemióticos.

Para tanto, a indicação é que a unidade-base do trabalho em sala de aula seja o texto, que inevitavelmente se organiza em gêneros, tendo como conteúdo as práticas de linguagem:

> *Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.*
>
> *Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2017).*

1. Para saber mais sobre esse assunto, consulte o site do Tribunal Superior Eleitoral em http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/voto-da-mulher, acesso em 28/3/2020.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Os textos como unidade de ensino, o contexto de produção e os gêneros

> *[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede* de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação *do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).*

Com base na definição de texto como atividade verbal, na compreensão de língua como forma de interação entre os sujeitos, e na escrita como um sistema de notação gráfica da língua e da linguagem, o estudo de ambas começa a ir além das relações referenciais do texto em si, passando a se conectar com os propósitos comunicativos, com as situações em que os textos se inserem. Sendo assim, os textos devem estar sempre articulados ao seu contexto de produção, seja na leitura/escuta – quando se recuperam as características da situação na qual foi produzido para realizar uma leitura com maior compreensão –, seja na escrita/fala – quando o produtor orienta o texto para o contexto definido, buscando ajustá-lo às possibilidades de compreensão do leitor, ao gênero, ao portador no qual será publicado, ao espaço de circulação previsto e às finalidades pretendidas.

Tal como afirma a BNCC, a proposta de trabalho aqui apresentada

> *[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2017).*

Todo texto se organiza em um gênero. Gênero não é, portanto, o mesmo que texto. Este é a concretude do discurso produzido, a sua realidade material, o objeto sobre o qual devem se concentrar as atividades de ensino e de aprendizagem. Para compreender melhor a diferença entre as duas ideias, é só pensar que conto é um gênero, mas existem milhares de contos disponíveis para apreciação. Mesmo quando se trata de um conto específico, ainda é possível encontrar várias versões; ou seja, nesse caso, há um único conteúdo temático – uma única história – e textos diferentes para dizê-lo.

Os gêneros foram sendo criados pelos diferentes grupos sociais para atender às necessidades que foram surgindo ao longo da história, que são responsáveis pelas distintas esferas de conhecimento humano ou campos de atuação, como foi denominado na BNCC e neste documento.

É preciso considerar, também, que os gêneros circulam pelas diferentes esferas/campos de atuação humana. Um exemplo disso são os artigos científicos, característicos do campo acadêmico-científico, que também circulam na esfera jornalística. Nessa condição, em virtude das modificações que sofrem em termos de registro linguístico e grau de aprofundamento da discussão científica que apresentam (sejam eles para uma revista destinada a crianças, a adolescentes ou a técnicos, por exemplo), passam a ser denominados de artigos de divulgação científica. As resenhas, por sua vez, também circulam no campo jornalístico (tratando de diferentes produtos culturais: livros, filmes, espetáculos teatrais e de dança etc.), acadêmico-científico e escolar.

## Mas por que gêneros de texto?

Os estudos na área de língua evidenciaram que a superestrutura[2] dos discursos, ou seja, os tipos textuais conhecidos como narrativo, descritivo e argumentativo, pode até ser considerada, mas não é suficiente para a formação de leitores e produtores de textos competentes. Ter conhecimento de que a narrativa apresenta um cenário (que inclui a descrição das personagens, do lugar e a determinação do tempo, além da

2. O conceito de Van Dijk sobre a superestrutura da narrativa, proposto como um esquema (cenário, complicação, resolução...), no início da década de 1970 (Van Dijk, 1977), contribuiu para o aprimoramento do trabalho com textos.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

situação inicial, um conflito e sua resolução e desfecho) não permite que a estudante, ou o estudante, construa uma representação do seu interlocutor, da situação em que o texto irá circular e da finalidade que tem ao ser produzido para escolher como organizar seu discurso. Ter esse conhecimento do que é uma narrativa não ajudará a saber como descrever um personagem/herói ao criar uma narrativa no gênero conto de fadas ou se a produção for uma narrativa de aventura ou, ainda, um romance policial.

Atualmente, compreende-se que, "[...] apesar de sermos capazes de reconhecer essas categorias numa fábula, num conto de fadas, numa crônica literária, num romance policial, num romance de aventura etc., sabemos que esses gêneros possuem diferenças entre si" (BARBOSA, 2002) que devem ser tematizadas em sala de aula.

Assim, é indicado considerar que todo discurso – oral ou escrito – se manifesta por meio de um texto – oral ou escrito – que, inevitavelmente, se organiza em diferentes gêneros. Esses são enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997), formas de dizer criadas com base nas necessidades comunicativas do indivíduo que se encontram disponíveis na cultura para que possam ser utilizadas e para que os discursos sejam organizados.

Os gêneros são caracterizados por três elementos: o conteúdo temático, que corresponde ao que é dizível por meio daquele gênero, o tema geral que todo texto daquele gênero tem (as cartas de amor, por exemplo, apresentam um conteúdo ligado às relações amorosas, diferentemente do conteúdo das cartas de solicitação); a organização composicional, que é a forma como se estruturam internamente os textos; e o estilo, que são as marcas linguísticas típicas do gênero em questão.

Os gêneros estão, portanto, sempre vinculados a um domínio de atividade humana orientado pelo contexto de sua produção. Considerá-los nas propostas de ensino e aprendizagem supõe ir além da estrutura dos textos e considerar o contexto de produção.

> *Produzir um texto, oral ou escrito, supõe – ainda que não de maneira consciente – a articulação de diferentes imagens construídas sobre o contexto da situação comunicativa (BRÄKLING, 2001)*[3].

Definir as características do contexto em que os textos serão produzidos na escola permite que a estudante, ou o estudante, tenha clareza de: para quem escreverá, com qual finalidade, em qual gênero será organizado, onde circulará, em qual portador e em que veículo será publicado.

Desse modo, considerando que todo texto ou discurso é produzido por alguém que fala de um lugar social (mãe, professora, responsável pela merenda, diretora etc.), pode-se dizer que o lugar de onde se fala é uma das características do contexto de produção textual.

Outra característica é a finalidade que se tem para elaborar o texto – que já carrega em si um indicador de qual será o gênero mais adequado para atingi-la. Além disso, saber ou definir o portador (livro, jornal, revista, almanaque, blog, videoblog, outdoor, flyer, entre outros) e o lugar de circulação (escola, cidade, bairro, seminário de uma faculdade, redes sociais, por exemplo) já antecipa muitas das representações que o escritor possui sobre o interlocutor (pessoa a quem o texto se destina), as quais também são definidoras do conteúdo e da linguagem do texto (mais ou menos formal, escolhas de expressões lexicais, exemplos apresentados, entre outros aspectos).

Todas essas características se articulam no processo de produção de um texto, pois um bom escritor sabe que a clareza de suas ideias depende das possibilidades de atribuição de sentido colocadas no texto para o leitor, as quais se sustentam em todas as escolhas realizadas no processo de escrita. Nesse sentido, levar essas características em conta coloca para o escritor uma possibilidade maior de ter o seu texto compreendido pelo leitor.

É importante esclarecer que o conceito de contexto de produção dos textos é imprescindível também nas situações de leitura e escuta de textos, atividades

3. In Oficina Cultura 4 – Momento 1; SEE/Fundação Vanzolini. PEC – Formação Universitária; 2001.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

em que o exercício será de recuperação desse contexto. Nesse caso, assumindo papel de leitor, a professora, ou o professor, deverá recuperar os aspectos que orientaram a produção do texto de modo a permitir que o leitor/ouvinte possa, com a recuperação dessas características, construir os sentidos do texto, aproximando-se das intenções do produtor/autor. Quanto melhor o leitor/ouvinte conseguir recuperar esse contexto e articulá-lo no processamento dos sentidos do texto, maiores serão as possibilidades de reconstrução de sentidos adequados.

## Multiletramentos e multimodalidade da linguagem

> *Muitas crianças e adolescentes de hoje em dia estão profundamente comprometidos com as redes sociais e são participantes ativos nelas, mas isso não significa que tenham o conhecimento ou as habilidades inerentes para aproveitar ao máximo suas experiências on-line. A retórica dos "nativos digitais", longe de ser útil, muitas vezes é uma distração para compreender os desafios que as crianças e jovens enfrentam em um mundo interconectado* (BOYD, *2014*, apud PERELMAN, *em palestra proferida no Instituto de Ensino Superior Vera Cruz, 2019*).

As práticas de linguagem contemporâneas tiveram grande impacto na produção e circulação de informações. Hoje, além das mídias impressa, televisiva e radiofônica, conta-se com a tecnologia digital, que tem provocado uma modificação significativa nos modos atuais de interação verbal, em especial os que se referem às características dos textos. Eles não têm sido mais organizados apenas com a linguagem verbal oral ou escrita. Juntaram-se a ela imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos), em movimento (vídeos), variados sons (sonoplastias, músicas), como o que se vê nas notícias televisivas ou nos vídeos do YouTube. Esses textos em que se articulam distintos e vários sistemas de significação têm sido denominados de multimodais. Isso porque a constituição dos seus sentidos se dá por meio de um processo de fusão dos sentidos trazidos pelos diferentes sistemas semióticos, como em um livro em que o sentido está na articulação das várias linguagens nele contidas (imagens, fotos e ilustrações; cores; gráficos; esquemas; texto verbal etc.).

Por causa das ferramentas digitais hoje empregadas nas atividades de comunicação, muitos textos, organizados nos gêneros já existentes, têm se apresentado de modo multimodal, como os jornais e as revistas digitais. Nessa nova versão, os textos podem contar com recursos como imagens que se movimentam – ou não; gráficos e infográficos sonorizados e com movimento; e *hiperlinks* para outros textos que introduzem novas e mais detalhadas informações ao texto verbal de base.

Por outro lado, novos gêneros também vão surgindo, como os comentários opinativos sobre as reportagens apresentadas em *blogs* de jornalistas (políticos, de meio ambiente, de notícias sociais, das áreas da saúde e beleza, entre outras) e os *posts* – ou as *postagens* –, que são as mensagens publicadas na internet, sobretudo nas redes sociais.

Esses gêneros carregam, em si, as características do ambiente em que circulam e das ferramentas oferecidas por eles ao usuário. Assim, em postagens no Facebook e em outras redes sociais, é possível utilizar cores, *emojis*, *memes*, figurinhas, fotografias, tipos de letras diferenciados, *gifs*, vídeos, entre outros recursos. O mesmo ocorre no WhatsApp e no Messenger, aplicativos de comunicação rápida, nos quais é possível saber se a mensagem foi encaminhada para o destinatário; se ele a recebeu; e se está digitando a resposta. Além disso, também é possível, em tais aplicativos, enviar mensagens gravadas em áudio e realizar chamadas com vídeo e fazer encontros ao vivo para um maior número de pessoas.

A presença de recursos organizados em diferentes sistemas semióticos (ou de significação), a maioria típicos da comunicação digital, coloca possibilidades e tarefas muito distintas para o leitor e para o produtor dessas mensagens. Se, até então, gravar uma mensagem em áudio era recurso específico de um aparelho chamado gravador ou gravar uma mensagem em vídeo era recurso típico de uma tecnologia denominada câmera, hoje é possível fazer tudo isso no ato de enviar uma única mensagem para um interlocutor utilizando um único aparelho – o celular, por exemplo – e um único aplicativo (Messenger, Facebook, WhatsApp, Ins-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

tagram, Snapchat, entre outros). Quais as implicações disso para a proficiência do produtor e do receptor de textos como esses?

Não é difícil compreender que os procedimentos de produção e de leitura/escuta dos textos digitais são muito distintos daqueles que devem ser mobilizados para ler um texto unicamente verbal. Nesse caso, é preciso estar alfabetizado, conhecendo tanto as características da escrita enquanto registro gráfico (ou seja, a direção da grafia: da esquerda para a direita e de cima para baixo) quanto as características da linguagem verbal (sinais de pontuação, paragrafação e os efeitos de sentido decorrentes do seu uso, por exemplo), assim como as especificidades de um texto escrito na relação com o gênero no qual foi organizado (a relação do texto com o título e eventuais subtítulos, epígrafes, citações, entre outros aspectos possíveis).

Quando se trata de um texto tipicamente impresso, dependendo do gênero e do portador, é possível encontrar – além dos já apontados para um texto unicamente verbal – recursos de imagem (fotografias, legendas, ilustrações); gráficos e infográficos; *storytelling* para, por exemplo, resumir fatos de um episódio que vem sendo acompanhado ao longo do tempo, entre outros.

Quando se trata de textos digitais, é preciso acrescentar a todos os elementos característicos dos textos anteriores aqueles típicos das mídias digitais nas quais circularão: *hiperlinks* para vídeos, para *podcasts*, para gráficos com movimento e som, para textos que aprofundem e/ou complementem informações, entre outros.

Evidentemente, o sentido de cada um desses tipos de texto constitui-se no reconhecimento e na articulação de todos os elementos que os compõem no processamento da leitura. Aqui entra uma ideia fundamental para compreender o que está implicado na leitura de textos multimodais: o conceito de multiletramento[4].

Considerando essa ideia, as práticas sociais de comunicação verbal anteriores à revolução tecnológica requeriam procedimentos muito diferentes dos que são solicitados atualmente aos leitores e produtores de textos. Na contemporaneidade, as práticas sociais são muito mais complexas por causa dos avanços tecnológicos alcançados e das possibilidades que eles representam para a consolidação e criação de situações de comunicação verbal que legitimam diversas vozes, inclusive as de grupos sociais de maior vulnerabilidade, em especial os das regiões urbanas periféricas.

Essa legitimação acontece pelo domínio de novos meios de produzir e divulgar informação; meios que vão diminuindo as distâncias entre as práticas reconhecidas pela academia/sociedade e a cultura popular, rompendo com dicotomias como o erudito e o popular, o culto e o inculto, o central e o marginal – e criando, por exemplo, gêneros e práticas sociais híbridos de efetiva circulação, gêneros e práticas fronteiriços e impuros. São exemplos disso: "animações, *stop motions*, *machinemas*, *animes*, *remixes*, *mashups*, videoclipes, fanclipes" (ROJO, 2012) e *slams*, nos quais é possível enxergar elementos de um tipo de produção cultural e de outro também.

Como afirma Garcia Canclini (*apud* Rojo, 2012) acontece uma

> *[...] apropriação múltipla de patrimônios culturais [que] abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores.*

Dessa forma, é possível afirmar que as novas ferramentas de acesso à comunicação acabam por aproximar culturas, estando a multiculturalidade cada vez mais presente nas sociedades globalizadas.

Conclui-se que o conceito de multiletramento vai, portanto, muito além do uso das novas tecnologias, apontando dois tipos de multiplicidades presentes na sociedades atual: "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica" (ROJO, 2012).

Quais as implicações dessas ideias para o ensino de língua portuguesa na escola?

4. Este conceito deriva de outro – o de letramento, definido por Kato (1986) e Kleiman (1991) como "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia" (cf. Scribner e Cole, 1981; *apud* Kleiman,1995).



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A escola da contemporaneidade é caracterizada tanto pela presença da diversidade cultural local quanto pela conectividade global, duas questões cada vez mais críticas, as quais, sem nenhum tratamento na sala de aula, acabam contribuindo para o aumento da violência social, internamente à escola e externamente também. É necessário, portanto, produzir respostas para esses conflitos culturais.

Isso implica considerar, fundamentalmente, que os saberes que envolvem os multiletramentos requerem da aluna, ou do aluno, a mobilização de conhecimentos vários para interagir tanto com a diversidade de culturas e línguas existentes hoje na sociedade quanto com a diversidade de tecnologias da comunicação presentes, especialmente, nos meios urbanos. Além disso, como já foi dito, o acesso a essas formas de comunicação implica outros modos de ler e compreender textos, o que impacta diretamente a organização dos processos de ensino e de aprendizagem das práticas de leitura e escrita.

Em concordância com Rojo (2012), este documento defende a necessidade de se incluir no currículo escolar a ampla multiplicidade das novas culturas e práticas de leitura e escrita dos textos que surgem do mundo globalizado, visto que já fazem parte da vida das alunas e dos alunos, embora ainda não estejam presentes na escola. Defende, ainda, a importância de uma pedagogia para os multiletramentos, tal como o proposto em 1996 pelo grupo de Nova Londres, teóricos norte-americanos, britânicos e australianos que se reuniram para debater problemas do sistema de ensino anglo-saxão.

Nessa mesma linha, a BNCC sinaliza a importância da consideração do conceito de multiletramento na organização dos currículos pois

> *[...] uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer.*

Essa consideração dos novos multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte das estudantes e dos estudantes. Permite, também, que se possa pensar em mais do que apenas um usuário da língua ou das linguagens e que se tenha em mente a formação de um *designer* da linguagem: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos) e mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BNCC, 2017).

Além disso, considerar os multiletramentos na escola envolve compreender e acolher a diversidade cultural de povos do Brasil, que, refletida na presença de povos indígenas, imigrantes, festejos realizados nas diferentes regiões, textos literários canônicos e os da literatura marginal-periférica, entre outras possibilidades, permite a construção de um modo de conviver que respeite o outro. Possibilita também uma formação para lidar com situações cada vez mais complexas que exigem dos sujeitos capacidades de resolver conflitos, de ler textos mais intrincados, de se posicionar de modo ético e crítico, com respeito e autocontrole.

## Concepção de escrita

> *A escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo. (GARCEZ, 2010).*

A escrita é um sistema de notação complexo, e sua aquisição é concebida como um processo conceitual e não como uma técnica, por meio da qual os aprendizes tentam compreender o que ela representa e de que maneira (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Nessa perspectiva, concordando com Teberosky (1990, 2002 e 2015), é possível afirmar que a escrita é, por um lado, uma notação gráfica da linguagem falada que mantém uma relação direta entre os sons da fala e os sinais que podem representá-los. Por outro lado, é um sistema simbólico, dado que os sinais gráficos não são quaisquer sinais, mas marcas convencionais disponíveis na cultura, as quais não conservam nenhuma das características do objeto que representariam (os sons





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

da fala, os fonemas que constituem a palavra falada).

> *Um sistema de notação como o alfabético não transcreve os fonemas, mas analisa a linguagem para identificá-los e, assim, poder simbolizá-los notacionalmente. Tampouco os representa porque não conserva nenhuma de suas propriedades. Na escrita, portanto, se faz uma análise, não uma transcrição e nem uma representação (GOODMAN, 1976; TOLCHINSKY, 1989[5]; TEBEROSKY, 1990).*

Compreender essa relação entre os fonemas e os grafemas é fundamental para a compreensão da base alfabética do sistema de escrita e imprescindível para grafar as palavras. No entanto, não é suficiente para registrar o discurso.

Nesse sentido, a escrita é mais do que um sistema alfabético de registro da língua: ela registra a linguagem também – a língua em funcionamento. Ou seja, registra o texto, que é a materialidade de um discurso realizado em um tempo particular, em um contexto com características específicas (interlocutor, finalidade, gênero, portador, lugar de circulação, campo de atuação/espera de atividade humana).

Portanto, para utilizar a escrita com proficiência, é necessário, por um lado, compreender a natureza do registro que ela implica – ou seja, que se trata de um sistema que representa não o objeto, mas o nome dele (representa, portanto, a fala) – e entender que essa representação ocorre de modo alfabético, por meio de símbolos gráficos que correspondem a cada fonema de uma palavra.

É preciso esclarecer que não é suficiente ter compreendido a base alfabética do sistema para produzir um texto. Registrar esse discurso implica saber, além da ortografia, que há um conjunto de recursos gráficos e discursivos que podem – ou devem – ser empregados para tentar garantir as intenções de significação do produtor do texto.

Registrar esse discurso implica saber utilizar a pontuação mais adequada para as intenções de significação do autor; organizar um texto em parágrafos considerando a escolha de critérios que contribuam para a criação dos efeitos de sentido pretendidos; empregar recursos gráficos e textuais para manifestar – ou sugerir – intenções de sentido, como negrito, itálico, aspas e maiúsculas; valer-se de recursos linguístico-discursivos e estilísticos relativos aos gêneros nos quais os textos serão organizados, como a estrutura interna, as marcas linguísticas específicas e os aspectos típicos da esfera de atividade humana/campo de atuação, do portador e do lugar de circulação do texto/discurso (contexto de produção).

Levando em conta os processos de ensino e de aprendizagem, evidentemente, a pergunta que fica é: como organizar as atividades de ensino, considerando essas duas aprendizagens indispensáveis para registrar graficamente um texto?

A essa questão dedica-se o próximo item, focalizando a necessidade de compreender que a alfabetização é um processo discursivo. Portanto, não pode acontecer à revelia da produção do texto e da experiência com bons textos escritos, seja ouvindo a leitura feita em voz alta por leitores experientes – como a professora, ou o professor –, seja produzindo textos oralmente, ditando para que sejam grafados.

Antes, porém, é preciso recuperar um aspecto importante da atividade linguística de registrar graficamente a linguagem: a obtenção de um produto – o texto grafado. Esse objeto permite ao escritor um distanciamento de sua obra de modo a possibilitar que ele a analise com maior criticidade e com maior grau de consciência das questões linguístico-discursivas, tornando viável que aprenda a monitorar sua própria competência. Nesse processo, coloca-se a possibilidade de recuperar o texto posteriormente para um eventual replanejamento, para fazer a revisão e a edição – ou seja, torna-se viável ao produtor o exercício de apropriação da linguagem escrita e o aperfeiçoamento da proficiência escritora decorrente desse exercício.

Para finalizar, é preciso ressaltar que, assim como a língua e a linguagem, a escrita também é uma construção social (Geraldi [1984], 2004; Garcez [1998],

5. Texto original: "Un sistema de notación tal como el alfabético no transcribe los fonemas sino que analiza el lenguaje para identificarlos y así poder simbolizarlos notacionalmente. Tampoco los representa porque no conserva ninguna de sus propiedades. En la escritura, por lo tanto, se hace un análisis, no una transcripción ni una representación" (GOODMAN, 1976; TOLCHINSKY, 1989).





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

2010) e, da mesma forma, sua apropriação não se dá por transmissão ou simples demonstração, mas por aproximações sucessivas e reconstrução desse objeto conceitual e complexo.

Em decorrência disso, é fundamental rever as práticas de ensino para que se encontre a coerência didático-metodológica com esse pressuposto.

## Concepção de alfabetização

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

Com base no que já foi apresentado sobre a concepção de língua, linguagem e escrita, é possível reconhecer que a alfabetização acontece no interior das práticas sociais de leitura e escrita existentes, sendo uma construção que, apesar de realizada por um aprendiz, acontece pela interação com os outros aprendizes, com a professora, ou o professor, e com os diferentes textos que circulam nessas práticas.

Desse modo, o processo de alfabetização é compreendido como dialógico, visto que, por meio dele, o aprendiz apropria-se não só do sistema de escrita e das práticas sociais de que participa na escola e fora dela como também do mundo, significando-o e ressignificando-se nesse processo (FREIRE, 1987).

É importante esclarecer que a alfabetização envolve dois tipos fundamentais e simultâneos de conhecimento: a compreensão do modo de representação da fala, ou seja, o sistema de escrita alfabético, e a compreensão sobre o funcionamento da linguagem escrita. Esses conhecimentos são constituídos por meio da participação nas práticas sociais de linguagem, nas quais se dão a leitura e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos coerentes com as situações comunicativas em que estão inseridos.

Essas práticas se referem a: ouvir histórias lidas pela professora, ou pelo professor, ou por um familiar; produzir um livro de contos preferidos, reescritos coletivamente; assistir a mãe, ou o pai, conferir de onde é a carta que chegou pelos Correios e qual será o assunto (conta de luz, telefone, notícias de um familiar distante, por exemplo); ler uma receita médica; ler a bula do remédio receitado; seguir as instruções de um texto para montar um móvel, ou fazer um bolo; ler as manchetes de jornais nas bancas de revistas; ler revistas; ler a Bíblia; ouvir o evangelho lido em um culto ou missa; participar de um debate na escola e no bairro onde vive por melhorias na saúde; estudar determinado conteúdo em um livro ou site da internet; apresentar um seminário na aula de uma determinada disciplina, na escola; responder a um e-mail; comunicar-se por meio de cartas, de aplicativos de celular, como o WhatsApp ou o Messenger; conversar com pessoas por meio das redes sociais; assistir a vídeos que circulam na internet; participar de saraus, tertúlias, visitar bibliotecas e exposições, entre outras práticas.

Para a professora alfabetizadora, ou o professor alfabetizador, atuar com os conhecimentos envolvidos na alfabetização, garantindo a simultaneidade do trabalho com a língua e a linguagem, é fundamental organizar propostas em que o trabalho com a linguagem escrita aconteça, ainda que veiculada oralmente, desenvolvendo situações de leitura e produção de textos mesmo antes de a criança saber grafar o texto de modo convencional. Tais propostas referem-se à prática de escuta de textos lidos em voz alta pela professora, ou pelo professor, e à prática de produção de textos ditando-os à professora, ou ao professor.

Paralelamente a elas, as crianças também precisam participar de situações de reflexão sobre o sistema de escrita. Nessas ocasiões – reiterando o fato de que o sujeito possui papel ativo no processo de construção de conhecimento –, é importante considerar que:

**a)** durante a apropriação do sistema de escrita, as crianças colocam questões legítimas ao pensar sobre o que é a escrita e o que ela representa (Ferreiro, 1985/2005, 2013);

**b)** nesse processo, conseguem tanto interpretar os textos que escutam quanto elaborar discursivamente o texto que ditam à professora, ou ao professor. Isso implica considerar que não é preciso esperar que saibam grafar os textos para permitir que lidem





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

com – e que aprendam – os aspectos textuais (coesão e coerência) e discursivos (impressão de valores na fala de personagens, por exemplo) da linguagem verbal.

Nesse sentido, é fundamental que o trabalho de alfabetização aconteça em situações significativas, incorporando, como já dito, as práticas sociais de linguagem e também favorecendo a interação entre os pares.

Trata-se de um trabalho que precisa ser planejado com objetivos claros e atividades desafiadoras, nas quais as crianças possam articular o oral ao escrito. É necessário prever momentos de sistematização e registros coletivos, em grupos, em duplas e individuais. Esses registros não podem ser confundidos com situações de cópia descontextualizadas e desprovidas de reflexão sobre as características da escrita. Ferreiro (2008), enfatizando a importância de uma prática alfabetizadora com textos, repleta de materiais que façam sentido para ler e não para aprender a ler, afirma que:

> *Em cada classe de alfabetização deve haver um "canto ou área de leitura" onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas) [...] Quanto mais variado esse material, mais adequados, para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças ou diferenças.*

O objetivo a ser alcançado desde a Educação Infantil é formar leitores e produtores de textos que sejam praticantes da leitura e da escrita e, para tanto, é preciso que os textos estejam nas classes de alfabetização para ser lidos, ouvidos, cantados, acessados, escritos nas inúmeras possibilidades de ação das crianças sobre esse objeto.

> *A diversidade textual* [e de gêneros] *também é condição fundamental para alfabetizar levando em conta a quantidade e a qualidade dos textos nas diferentes áreas do conhecimento. [...] Ensinar a aluna, ou o aluno, a ler e escrever textos que circulam no meio social é uma condição que precisa ser oferecida pela escola para que a jovem, ou o jovem, aprenda por meio da compreensão dos textos a fazer uma leitura da realidade (Documento de construção colaborativa dos supervisores técnicos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, BA, 2018).*

Além disso, com o surgimento de práticas contemporâneas de leitura e escrita, a alfabetização ganha mais uma importante aliada: as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e, para além de ensinar a enfrentar o teclado com as duas mãos ou alguns dedos, é fundamental ter em conta que

> *[...] precisamos de crianças e jovens que saibam dizer suas palavras por escrito, de maneira mais convincente (tão mais fácil com a internet!); que não se comuniquem porque "têm que estar em comunicação permanente", mas que tenham algo para comunicar [...] Porque as novas gerações deverão ser particularmente criativas. Terão ao seu cargo nada mais nem menos que a invenção de uma nova ordem mundial, onde a vida valha a pena ser vivida (FERREIRO, 2013).*

## A construção colaborativa da escrita

Pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1986, 2013)[6] na divulgação e/ou ampliação da teoria conhecida como psicogênese da língua escrita – uma descrição sobre as ideias infantis no processo de construção do sistema de escrita – mudaram totalmente o que se sabia até então sobre alfabetização.

Esses estudos redirecionaram o olhar sobre a alfabetização, que antes focalizava o processo de ensino e os métodos a ser utilizados pela docência para o processo de aprendizagem. A teoria proposta por Ferreiro

6. A pesquisa é extensa e aqui citamos apenas as principais obras.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

e Teberosky, por sua vez, considera o aprendiz como sujeito ativo e investiga o que ele pensa e como representa graficamente a linguagem, que critérios utiliza para justificar suas escritas, entre outros aspectos.

Ferreiro (1985/1993) explica que, no processo de apropriação do conhecimento sobre o sistema alfabético, as escritas infantis podem ser organizadas em três grandes períodos:

1. A distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico.
2. A construção de formas de diferenciação.
3. A fonetização da escrita.

Ao longo desses períodos, as crianças constroem diferenciações em situações de escuta, leitura e escrita em que, colaborativamente, possam analisar e comparar suas produções com outras escritas "estáveis" que funcionam como referenciais, refletindo sobre as características do sistema alfabético de escrita.

De modo resumido, definem-se a seguir algumas características das escritas infantis nesses períodos, mas com um alerta: o fato de haver uma classificação não significa que a evolução da escrita entre as crianças aconteça de modo espontâneo e linear. É preciso propor situações de escrita espontânea em pares para que, valendo-se da colaboração entre as crianças, seja possível problematizar as escritas considerando os saberes de cada uma, intervindo para que a reflexão ocorra.

No primeiro período, a diferenciação se traduz entre o modo icônico e o não icônico de representação do nome do objeto. Há, segundo Ferreiro (1985), a compreensão de que a escrita pode ser um objeto substituto, o que se materializa com a distinção entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas. Trata-se da diferença entre o que é desenhar e o que é escrever. A compreensão de que, ao escrever, se está fora do domínio do icônico é fundamental para as conceitualizações posteriores e se traduz com produções em que as formas dos grafismos não seguem as formas do objeto. Exemplo: uma criança que usa garatujas ao escrever cabelo e o faz como se fosse um fio e outra que acredita que para escrever formiguinha usam-se poucas letras e para escrever cão são necessárias mais letras ainda não compreenderam que as formas dos grafismos não reproduzem as formas dos objetos.

O segundo período envolve a busca de dois tipos de diferenciação: as internas, chamadas intrafigurais, e externas às palavras, denominadas pelas autoras como interfigurais. As diferenciações intrafigurais (internas) se relacionam a propriedades que um texto escrito deve ter para poder ser interpretável. Por exemplo, a diversidade de letras numa palavra. Já as diferenciações interfigurais (externas) remetem à distinção entre as palavras, ou seja, são feitas para garantir a diferença de interpretação que poderá ser atribuída a uma escrita e outra. Nesse período, as crianças geralmente não aceitam como escritas válidas as letras que se repetem (AAA) e constroem a compreensão de que coisas diferentes grafam-se de modo diferente. Nesse momento, ainda que com um repertório pequeno de letras, as produções das crianças apresentam diferenciações como a feita por um aluno de nome Fábio que produziu uma lista de comidas de festas apenas recombinando as letras do seu nome, garantindo a cada escrita a diferenciação tanto interna às palavras quanto entre cada item da lista produzida.

Ferreiro e Teberosky (1985) explicam que, nesses dois períodos, os registros produzidos pelas crianças não se relacionam à fala, nomeando-os de escrita pré-silábica.

O terceiro período é marcado pela fonetização da escrita. Nesse processo, as crianças (ou adultos) em processo de compreensão do sistema de escrita reconhecem que há uma relação entre a fala e a escrita. A análise dos escritos das estudantes e dos estudantes indica que a quantidade de letras que utilizam para grafar uma palavra pode corresponder à quantidade de partes pronunciadas na emissão oral dessa palavra.

Há, portanto, a garantia de um valor sonoro para as produções, que podem ter, ou não, marcas convencionais desde o início (escrita silábica com ou sem valor sonoro convencional). As reflexões produzidas nesse período permitem construir "um critério geral para regular as variações de quantidades de letras que devem ser escritas, e centram a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras" (FERREIRO, 1985/1993).

As autoras da investigação indicam a ocorrência das seguintes maneiras de grafar, no terceiro período:





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

- **Escrita silábica sem valor sonoro convencional** A criança relaciona cada parte da escrita com a quantidade de partes reconhecidas na emissão oral, utilizando quaisquer letras. Para a palavra COCADA, escreve, por exemplo, VUR ou TLM.
- **Escrita silábica com valor sonoro convencional** A criança compreende o valor sonoro das letras utilizadas para escrever uma palavra, podendo usar as vogais ou as consoantes. No caso da palavra COCADA, escreve, por exemplo, OAD ou CAD.

Nesse período, há escritas que podem ser classificadas como **silábico-alfabéticas**. Elas são marcadas por um sistema misto em que acontece a transição entre a escrita silábica e a alfabética. Podem ser comuns escritas como FOIG ou OMIA para a palavra FORMIGA, pois a grafia representa ora a sílaba, ora os segmentos menores que a sílaba (os fonemas).

Nesse processo, em situações de leitura e escrita e em interação com os pares e com a professora, ou o professor, a criança compreende que a sílaba pode ser reanalisada e que não pode ser considerada como unidade, passando a acrescentar letras a seus escritos.

Escritas alfabéticas são aquelas em que a reanálise da sílaba é intensificada e a criança passa a produzir escritas com todos os segmentos da fala (os fonemas), utilizando de modo consistente o sistema alfabético. Nesse processo, as crianças enfrentam problemas ortográficos como o fato de que uma letra nem sempre representa o mesmo fonema – por exemplo, os sons do X em XERIFE (/x/), EXEMPLO (/z/) e TEXTO (/s/) – e que um mesmo fonema pode ser representado por diferentes letras – por exemplo, os sons de /s/ em E**X**TERIOR e em E**S**PETÁCULO.

Saber quais são as ideias infantis nos diferentes períodos, como as crianças compreendem o que é a escrita e o que ela representa permite à professora, ou ao professor, entender os esforços realizados por elas na construção de formas de diferenciações de suas escritas, ajustar intervenções a ser realizadas para que avancem nas conceitualizações, planejar e propor situações desafiadoras em que os sujeitos tenham bons problemas a resolver (Weisz, 2001), além de se valer da diversidade de saberes em circulação para organizar um trabalho colaborativo e reflexivo em sala de aula.

## Ensinar e aprender Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa deve se basear em três ideias. Em primeiro lugar, as atividades humanas são orientadas a uma finalidade que não é particular de um indivíduo, mas é social. Em segundo, é preciso lembrar da importância da palavra e do diálogo nas relações humanas. Em terceiro, o fato de que os entornos sociais dão lugar a formas específicas de usar a linguagem, que são os gêneros discursivos (CAMPS, 2006).

Por isso, faz-se necessário preservar, na escola, o sentido das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Como totalidades indissociáveis, tais práticas resistem ao seu parcelamento, caminho que comumente segue o ensino de muitos objetos de conhecimento. A aprendizagem das práticas de linguagem supõe aproximações simultâneas ao objeto de conhecimento com base em diferentes perspectivas. Por tudo isso, seu ensino representa um desafio. Para dar conta dele, a didática da língua aponta algumas diretrizes importantes. Antes de mais nada, é preciso ter clareza a respeito dos conteúdos de ensino e explicitá-los, incluindo as tarefas do leitor e do escritor e também os saberes linguísticos.

As sequências didáticas nas quais se produzem textos orais ou escritos com um propósito comunicativo permitem, ao mesmo tempo, a atribuição de sentido, uma vez que docente, alunas e alunos orientam suas ações para uma finalidade compartilhada, e a articulação com os propósitos didáticos. Além disso, essa modalidade organizativa propicia a corresponsabilização da aluna, ou do aluno, pela gestão do tempo e da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia.

É importante articular temporalidades diferentes, propondo atividades habituais, como a leitura de textos para promover a familiaridade com certos gêneros e consolidar hábitos de leitura, e atividades pontuais.

Também é preciso garantir a diversidade de agrupamentos. Atividades individuais dão a oportunidade a cada estudante de se deparar com a tarefa proposta; atividades em dupla ou em pequenos grupos permitem que todas e todos compartilhem pontos de vista, saberes e dúvidas e que uns possam contar com a ajuda dos outros; atividades coletivas propiciam o comparti-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

lhamento de conhecimento e favorecem a atuação da professora, ou do professor, como modelo de leitor e escritor proficiente. A articulação entre os diferentes agrupamentos constitui um movimento metodológico que potencializa as aprendizagens, uma vez que a docente, ou o docente, tem a oportunidade de manejar o grau de desafio das propostas.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura, a oferta de diferentes espaços de leitura tem como objetivo promover o desenvolvimento de estratégias, a ampliação do repertório cultural sobre as diferentes situações comunicativas em que se pode ler, a construção de um percurso individual e colaborativo de formação de comportamentos comuns entre os leitores e o desenvolvimento de capacidades leitoras diversas. Além disso, objetivos relacionados à formação de leitores podem ser atingidos se forem garantidos momentos de leitura colaborativa/compartilhada, na qual a professora, ou o professor, planeja boas perguntas para um texto selecionado com a intenção de ensinar a ler; lê em voz alta o texto que é acompanhado pelas crianças e faz intervenções promovendo discussões coletivas acerca dos sentidos possíveis de ser construídos com base na leitura. Em outros momentos, pode ocorrer a leitura individual e o intercâmbio sobre as leituras em situações de roda de leitores.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da produção textual, seja ela escrita, oral ou multissemiótica, além de assegurar que os textos produzidos tenham um propósito comunicativo genuíno, é necessário articular leitura e produção em idas e vindas nas quais a estudante, ou o estudante, recorre a leitores de seus escritos e textos-modelo para dar conta de resolver problemas detectados. Aqui, importa lembrar que a leitura faz a todas e a todos melhores escritores, mas também a escrita faz melhores leitores.

Ainda no tocante ao ensino da produção textual, é preciso dizer que a revisão é absolutamente essencial, por ser uma etapa que constitui o processo de produção e porque é nesse momento que as questões ligadas à convenção da escrita, ajustadas às situações comunicativas, farão sentido.

O foco nas práticas de linguagem não quer dizer que basta ler e produzir textos para se tornar um bom leitor e escritor e não implica uma desvalorização dos saberes linguísticos.

O ensino e a aprendizagem no componente de Língua Portuguesa organiza-se em dois tipos de atividades: as de uso da linguagem e as de reflexão sobre o uso e sobre a linguagem.

As atividades de uso são aquelas que permitem às estudantes e aos estudantes exercer as práticas de linguagem, sejam elas de leitura, de escrita ou de oralidade: lendo, ouvindo, escrevendo, produzindo textos orais etc.

As atividades de reflexão são aquelas de estudo dos recursos e procedimentos linguísticos utilizados nas situações de leitura, fala e escrita para compreensão dos efeitos de sentido decorrentes do uso desses procedimentos e recursos. Denominadas no documento como atividades de análise linguística e semiótica, de acordo com a BNCC, elas devem ser desenvolvidas de modo articulado às práticas de leitura e produção de textos, com base na unidade mínima de análise que, como já apresentado, é o texto, sempre relacionado a seus contextos de produção.

Para inserir a aluna, ou o aluno, na cultura do escrito, é imprescindível começar pelas práticas, mas igualmente fundamental é promover a reflexão sobre elas e a sistematização de conhecimentos que possibilitarão à estudante, ou ao estudante, fazer escolhas não apenas acertadas mas conscientes, tornando-se leitor e produtor de textos de modo proficiente, crítico e cada vez mais autônomo.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Os direitos de aprendizagem

A BNCC define dez competências gerais que se articulam às específicas para cada uma das áreas do conhecimento – no caso, a área da linguagem – e para cada um dos componentes curriculares que integram as áreas – no caso, o componente Língua Portuguesa. As competências gerais se concretizam nos direitos de aprendizagem e buscam o desenvolvimento humano integral das estudantes e dos estudantes.

Incorporar todas e todos à cultura do escrito e torná-los "membros plenos da comunidade de leitores e escritores" (LERNER, 2002) é tarefa primordial da escola. O acesso aos conhecimentos historicamente construídos, à ciência, às manifestações artísticas e culturais, às diferentes linguagens, às normas e leis exige o domínio da linguagem. Da mesma forma, para explicar a realidade, exigir direitos, colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, colocar seu ponto de vista, argumentar, compartilhar experiências, criar e dialogar é imprescindível dominar a linguagem.

É também por meio da linguagem que se dá a aprendizagem, uma vez que "aprender pressupõe construir conhecimento, construir critérios sobre a validade deste conhecimento e apropriar-se de uma linguagem para expressá-lo e construí-lo. Para fazê-lo possível, é preciso aprender a falar sobre os significados que se elaboram" (JORBA *et al.*, 2000).

Mais do que isso, o domínio da linguagem permite a transformação do mundo interno e a formação e desenvolvimento de processos psicológicos superiores, como a memória voluntária e a atenção consciente. O uso da linguagem permite controlar e regular o próprio comportamento e realizá-lo de forma intencional.

Pode-se concluir não apenas que o ensino da Língua Portuguesa é crucial mas também que o trabalho com a linguagem deve ser uma responsabilidade compartilhada por professoras e professores de todas as áreas.

O que cabe ao componente curricular Língua Portuguesa pode ser sintetizado pelas dez competências a ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, indicadas a seguir.

## Competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Cada uma delas, juntamente com as das demais áreas, contribui para o desenvolvimento das dez competências gerais. O domínio de uma competência envolve saberes (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e a capacidade de mobilizá-los, ou o saber fazer (mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Tais saberes se traduzem nas habilidades e, mais especificamente, nas aprendizagens esperadas.

Por exemplo, espera-se, como competência geral, que as alunas e os alunos valorizem e utilizem os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Cabe ao componente curricular Língua Portuguesa garantir que todas e todos compreendam a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Para isso, é importante que sejam valorizados os contextos em que foram produzidos os textos utilizados em sala de aula, seja para relacioná-los com a construção composicional e as marcas linguísticas, para identificar a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo ou para reconhecer a variedade linguística.

No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a importância de relacionar os textos aos contextos se faz presente em várias das orientações do documento nacional e nas habilidades. Além disso, a valorização dos conhecimentos historicamente construídos se materializa pela consideração dos conhecimentos prévios das estudantes e dos estudantes, pela valorização da diversidade cultural, pelo respeito a diferentes pontos de vista e formação para a leitura crítica e cidadã, aspectos que podem ser observados em várias habilidades expressas na BNCC, como:

> *(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.*
> *(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.*
> *(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.*
> *(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.*

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a articulação dos textos aos contextos é proposta com ampliação de gêneros e do tipo de reflexão realizada, como se pode observar nas seguintes habilidades da BNCC:

> *(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo,*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

*podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.*

*(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.*

*(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.*

Considerar o foco no exercício da curiosidade intelectual, como está proposto na competência geral 2, relaciona-se diretamente com a opção pela proposição de expectativas de aprendizagem e pela metodologia de trabalho por meio da resolução de problemas. Nesse caso, o foco incide na consideração dos conhecimentos prévios das estudantes e dos estudantes, na mobilização de saberes pelo questionamento, na proposição de situações complexas que levem à reflexão e construção de sistematizações com base em experimentação e na interpretação de informações. Tudo isso, é claro, sempre considerando critérios científicos e éticos, o que perpassa todo o Ensino Fundamental.

# Campos de atuação, práticas de linguagem e objetos de conhecimento

O desenho do componente curricular Língua Portuguesa deve tomar como parâmetro as práticas de leitura, produção textual e oralidade e os conhecimentos linguísticos necessários para desenvolver as competências relacionadas a essas práticas. Ler e produzir textos orais ou escritos não constituem ferramentas aplicáveis em qualquer situação. Tais práticas de linguagem se concretizam por meio de textos específicos, situados em determinados contextos, envolvendo interlocutores reais, propósitos e portadores e com gêneros textuais adequados à situação.

Isso tem reflexos tanto no ensino como no desenho curricular. As habilidades de Língua Portuguesa, na BNCC, não estão organizadas por unidades temáticas, como os outros componentes, mas, sim, em campos de atuação, nas práticas de linguagem e nos objetos de conhecimento.

## Campos de atuação humana

Se a linguagem é uma atividade intencional e social e o texto um lugar de interação entre sujeitos sociais, a reflexão sobre leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica não pode prescindir da consideração do contexto, constituído pelos interlocutores, conhecimentos compartilhados, propósito da comunicação, lugar e tempo, papéis sociais e aspectos histórico-culturais (KOCH; ELIAS, 2017).

As práticas de linguagem que organizam o componente curricular Língua Portuguesa são situadas. A organização das habilidades em campos de atuação "aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes" (BNCC, 2017).





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

São cinco os campos de atuação a ser abordados ao longo do Ensino Fundamental: da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Os dois últimos são abordados nos anos iniciais como campo da vida pública. A distribuição proposta pela BNCC visa a progressão exposta na Tabela 3 *(abaixo)*.

Os campos de atuação contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem e criam condições para a atuação em atividades do dia a dia em uma diversidade de domínios sociais de comunicação. Desse modo, eles constituem-se num organizador didático que reconhece que os textos circulam dinamicamente na sociedade, orientando, de certa maneira, a progressão da aprendizagem tanto pela seleção de gêneros que circulam em cada campo quanto pelo tipo de prática de linguagem mais presente em cada campo.

O **campo da vida cotidiana** inclui gêneros mais familiares às alunas e aos alunos, que circulam nos espaços vivenciados no dia a dia pelas crianças e jovens como o doméstico, o escolar e o cultural. Os textos e gêneros que circulam nesse campo serão explorados especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. São eles: cantigas de roda, receitas, regras de jogo, bilhetes, avisos, cardápios, regras de brincadeiras, entre outros.

O **campo artístico-literário** é aquele no qual circulam as manifestações artísticas em geral. O contato com ele deve propiciar às alunas e aos alunos o reconhecimento, a valorização, a fruição e a produção de tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. Aqui situa-se o trabalho com textos literários e sua relação com as demais artes. Alguns exemplos: poemas, romances, mitos, narrativas de aventura, livros de literatura, além da participação em práticas de recepção e produção de obras literárias como saraus, *slams*, rodas de leitura, resenha crítica sobre obras de referência e comentário em blog ou vlog culturais.

O **campo das práticas de estudo e pesquisa** abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de textos expositivos, analíticos e argumentativos das esferas escolar, acadêmica, de pesquisa e do jornalismo de divulgação científica. Nesse campo, situa-se o trabalho com as práticas de linguagem em contexto de estudo, no qual são colocados em ação fazeres necessários para operar com diversas fontes de informação, registrar e reelaborar a informação obtida, compartilhar o conhecimento construído e confrontar outras opiniões, posicionando-se diante da informação. Nesse campo, ao longo do Ensino Fundamental, as estudantes e os estudantes terão contato com gêneros como: verbete de curiosidade do tipo "você sabia que", verbetes de enciclopédia, artigo de divulgação científica, artigo de opinião, debate e exposição oral.

O **campo jornalístico-midiático** engloba textos publicitários e textos da mídia informativa organizados nos gêneros notícia, reportagem, charges, entrevistas, artigos de opinião, editorial, blogs, comentário de leitor, cartazes, folhetos, anúncios etc. "Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de in-

## Tabela 3 – Campos de atuação de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

| Anos iniciais | Anos finais |
|---|---|
| Campo da vida cotidiana | |
| Campo artístico-literário | Campo artístico-literário |
| Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa |
| Campo da vida pública | Campo jornalístico-midiático |
| | Campo de atuação na vida pública |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

formações, posicionamentos e induções ao consumo (BNCC)."

O **campo de atuação na vida pública** contempla textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade e textos propositivos e reivindicatórios, que costumam ser organizados nos gêneros estatuto, lei, folheto, carta de reclamação, carta de solicitação, petição pública. Por meio do contato com eles, espera-se que a aluna, ou o aluno, possa refletir sobre a vida pública e participar dela de modo crítico, responsável e ético.

Os campos de atuação devem orientar a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos. Ao longo do Ensino Fundamental, as alunas e os alunos devem ter contato com textos dos diversos campos de atuação pertencentes a gêneros textuais cada vez mais desafiadores. É preciso lembrar, no entanto, que a fronteira entre os campos é tênue. Alguns gêneros podem se situar em mais de um campo, como é o caso da reportagem científica, que circula tanto no jornalístico-midiático quanto no de divulgação científica. De qualquer forma, a organização do componente por campos de atuação se justifica pela perspectiva situada nas práticas de linguagem.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os textos/gêneros do campo jornalístico e midiático aparecem no campo da vida pública.

## Práticas de linguagem e objetos de conhecimento

> *Pode-se afirmar que o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores; é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Se esse é o propósito, então está claro que o objeto de ensino deve-se definir tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita (LERNER, 2002).*

Como já foi amplamente discutido nos estudos sobre ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, um dos objetivos centrais da escola é formar leitores e escritores.

Ao tomar a linguagem como forma de interação e constituição dos sujeitos, espaço de produção de sentido, e o texto como unidade básica do ensino, como indicam as orientações curriculares nacionais há quase três décadas, é fundamental reconhecer que os processos de ensino e de aprendizagem da língua e da linguagem só podem ocorrer no interior das práticas de linguagem (GERALDI, 1984; LERNER, 2002; DOLZ, 2010), visto que são elas que permitem às alunas e aos alunos ler, escutar, escrever e falar. É em função delas que a escola se organiza.

A linguagem verbal (oral e escrita) se realiza por meio das práticas de linguagem. Essas práticas – leitura e escuta de textos, produção de textos orais, escritos e multissemióticos – e a análise linguística são as grandes organizadoras do currículo de Língua Portuguesa. Os campos de atuação agrupam os gêneros tratados em cada uma das práticas procurando possibilitar um estudo equilibrado das diferentes formas de dizer e considerando a constituição da proficiência para a atuação na vida cidadã.

Autores como Geraldi (1984/2004) e Lerner (2002) há algum tempo defendem que o conteúdo de ensino deva ser as práticas de linguagem: leitura, escrita e produção oral, escrita e multissemiótica. Por mais que essa afirmação soe óbvia, ainda hoje muitas pesquisas indicam que na aula de Língua Portuguesa a prática de linguagem é tão fatiada que chega a ser descaracterizada.

Considerando a relevância das práticas de linguagem como um dos eixos organizadores do currículo, este Referencial Curricular reafirma a necessidade de que a versão escolar das práticas de leitura e escrita em sala de aula mantenha-se em sintonia com a versão que essas práticas assumem fora da escola. Essa orientação está em consonância com a BNCC, que, logo no primeiro parágrafo da introdução do componente Língua Portuguesa, menciona a ampliação ocorrida nas práticas de linguagem a partir do século XX com a criação de gêneros e textos multissemióticos em razão das tecnologias digitais e, mais adiante, enfatiza a demanda que se coloca para a escola:

> *[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BNCC, 2017).*

Reconhecendo a urgência de um ensino que forme leitores e escritores que possam ser praticantes da leitura e da escrita (LERNER, 2002), sugere-se que as atividades a ser realizadas pelas estudantes e pelos estudantes estejam inseridas em situações comunicativas que de fato façam sentido para todas e todos.

A seguir, são apresentados os objetos de conhecimento ligados a cada uma das práticas de linguagem. Na BNCC, as habilidades listadas situam-se em diferentes campos de atuação e dizem respeito a uma ou mais práticas de linguagem. Além disso, elas colocam em jogo objetos de conhecimento diversos, que correspondem a conteúdos, conceitos e processos.

Cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. Dessa forma, é possível identificar alguns objetos de conhecimento ligados a cada prática de linguagem. Na maioria, os objetos são elementos generalizáveis aos mais diversos campos de atuação. Por exemplo, em leitura, apresenta-se como objeto de conhecimento a adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero, que deve ser objeto de ensino no trabalho com textos de quaisquer gêneros e campos de atuação.

Os objetos revelam a natureza do conhecimento e sintetizam os conteúdos, conceitos e processos centrais do componente curricular.

## Prática de leitura e escuta de textos

Atualmente, a leitura compreende as práticas de linguagem que resultam da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Esse relacionamento com o texto, como afirma a BNCC, ocorre com finalidades e propósitos definidos, como ler para fruição estética e literária, ler para pesquisar/estudar, obter uma informação precisa ou aprofundar um determinado tema escolar ou acadêmico, ler para seguir instruções, para comunicar um tema a uma audiência, para discutir ou debater um tema social controverso num debate, para sustentar uma reivindicação num contexto de atuação na vida pública e para desenvolver projetos pessoais (BNCC, 2017; SOLÉ, 1998).

Na BNCC, a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito mas também a aspectos relacionados à multimodalidade dos textos atuais, que trazem imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama), imagens em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (música). Ler também significa compreender a multiplicidade da linguagem presente nos textos em função das diferentes situações de produção e de recepção marcadas pelo mundo contemporâneo.

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, indicadas no documento nacional como objetos de conhecimento, tais como:

1. Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e campos de atividade humana.
2. Dialogia e relação entre textos.
3. Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual e da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.
4. Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.
5. Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
6. Estratégias e procedimentos de leitura.
7. Adesão às práticas de leitura.
8. Formação do leitor literário.
9. Leitura multissemiótica.
10. Apreciação estética/estilo.
11. Aprimoramento de comportamentos[7] típicos de leitores (BNCC, 2017).





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Compreender que o tratamento das práticas leitoras acontece, na escola, de modo articulado com as práticas de uso e reflexão implica realizar a análise de textos considerando todas as dimensões citadas anteriormente, para compreender os efeitos de sentido provocados pelos recursos utilizados pelos autores, de acordo com as condições de produção e de recepção, o que amplia a ideia de compreensão que se tinha anteriormente.

Do ponto de vista das teorias sobre leitura, esse ato de ler de modo compreensivo, conforme o exposto na BNCC, requer a construção e a apropriação de três tipos de conhecimentos: capacidades, procedimentos e comportamentos leitores.

As capacidades leitoras podem ser de natureza cognitiva, como as capacidades de compreensão ou estratégias de leitura, envolvidas na compreensão do texto, e de natureza linguístico-discursiva, denominadas por Rojo (2004) como capacidades de réplica e apreciação que compreendem aspectos perceptuais, práxicos (relacionados às situações comunicativas), cognitivos, afetivos, sociais, discursivos e linguísticos envolvidos no ato de ler. Assim como aspectos decorrentes da situação e das finalidades da leitura, mobilizadas no processo de reconstrução dos sentidos de um texto.

As capacidades de compreensão, de natureza cognitiva, também conhecidas como estratégias de leitura, são:

- Ativação de conhecimentos previamente construídos.
- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, com base em pistas como título.
- Conferência ou checagem de hipóteses levantadas.
- Localização e /ou cópia de informações.
- Comparação de informações.
- Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema etc.).
- Produção de inferências locais e globais (perceber aspectos implícitos do texto).

As capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto – que compõem o bloco de conhecimentos linguísticos-discursivos – a ser desenvolvidas pelos leitores de modo a ampliar a compreensão dos textos orais, escritos e, especialmente, os multissemióticos são:

- Recuperação do contexto de produção do texto.
- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura.
- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático).
- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo, relacionado aos gêneros).
- Percepção de outras linguagens (imagens, sons, imagens em movimento, diagramas, gráfico, mapas etc.).
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas.
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Os procedimentos leitores[8], definidos por Rojo (2004) como um conjunto de fazeres e de rituais relacionados às práticas de leitura, envolvem reconhecer a direção da escrita – que, no caso da Língua Portuguesa, é da esquerda para a direita; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; fazer uma leitura rápida das manchetes de jornal para selecionar os textos que são interessantes (para o leitor); usar caneta marca-texto para destacar informações relevantes numa leitura voltada ao estudo ou ao trabalho.

Os comportamentos leitores, de acordo com Delia Lerner (2002), dizem respeito à relação que existe entre os leitores e os valores construídos no ato de ler e depois da leitura. Trata-se de um tipo de conhecimento leitor que diz respeito às práticas leitoras presentes na comunidade em questão e envolve atitudes como indicar obras lidas aos colegas, participar de rodas de leitores, frequentar espaços e eventos em que a leitura seja o mote etc.

7. Conforme o conceito de comportamentos leitores proposto por Lerner (2002).

8. Lerner (2002) fala em comportamentos da esfera mais privada citando práticas como reler um fragmento para verificar o que aprendeu, saltar o que não se entende, ou não interessa no momento para compreender melhor, adequar a modalidade de leitura (exploratória ou detalhada, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada) aos propósitos que se perseguem ou ao texto que se está lendo.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Prática de produção de textos

Produzir um texto é uma atividade extremamente complexa que demanda múltiplas capacidades e necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada. Pode-se dizer, inclusive, que é uma situação problemática que não deve ser resolvida de maneira simples nem repetitiva. Em outras palavras, escrever demanda um pensamento estratégico que requer o domínio de técnicas e a capacidade de modificá-las de modo que se adaptem a situações mutantes (SOLÉ; TEBEROSKY, 2004).

A competência linguística corresponde à capacidade de formular enunciados sintaticamente e lexicamente adequados. É papel da escola, no entanto, ir além e investir no desenvolvimento da competência comunicativa, que envolve, além da linguística, as competências discursivas (capacidade de escolher o tipo de texto adequado à situação ou circunstância), textual (capacidade de construir um texto bem organizado dentro do tipo escolhido), pragmática (capacidade de obter um determinado efeito intencional mediante o texto construído) e enciclopédica (conhecimento de mundo e de saberes mais particulares que permitem um intercâmbio comunicativo eficaz) (MARÍN, 2008).

Todo texto, ao ser produzido, deve ser pautado por um contexto, o que resultará em características específicas que se referem aos diferentes interlocutores aos quais o texto se destina, à finalidade com que será escrito, ao lugar em que circulará e aos distintos portadores.

Além disso, há de se considerar as estratégias colocadas em jogo no processo de produção textual e que consistem, por si sós, em objetos de conhecimento: planejamento, textualização, revisão e edição.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) afirmam que "o objeto a ensinar e a aprender, a escrita, é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão". Os autores indicam cinco operações fundamentais envolvidas no ensino e na aprendizagem da produção escrita.

**Contextualização** Diz respeito à definição ou à recuperação do contexto de produção textual: para que leitor o texto será escrito, com que finalidade, em que espaços ele irá circular, em que portador ou suporte, qual gênero é mais adequado em função do interlocutor e das intenções comunicativas.

**Elaboração e tratamento do conteúdo temático** Refere-se ao levantamento do conteúdo do texto a ser produzido.

- Por criação (invenção) quando se trata da produção/criação de conteúdo para produção de textos do campo artístico-literário, contemplando discussões como qual será o gênero (fábula, crônica, capítulo para um romance); o tipo de narrador; em que contexto a trama será desenvolvida; e quais serão os personagens.
- Por pesquisa. Por exemplo, buscar em reportagens e artigos de divulgação científica informações sobre determinado tema para produzir um verbete de enciclopédia ou participar de um debate.

**Planificação** Corresponde à organização parte a parte. Sua função é contribuir para que a estudante, ou o estudante, entenda quais serão as partes do texto, em que ordem elas virão, de que maneira se articularão e quais as relações estabelecidas entre elas. No caso da reescrita, essa organização acontece apoiada no texto-fonte. Como o conteúdo temático já está dado, cabe à estudante, ou ao estudante, apenas recuperar esse conteúdo do texto completo ou de um trecho do texto-fonte (quando se tratar de reescrever um final para um conto, por exemplo).

**Textualização** Consiste na produção do texto em si. Essa operação se articula diretamente com a contextualização e a planificação, pois cada escolha textual exige a recuperação do interlocutor e da situação comunicativa, para conferir se a escolha é adequada e se o leitor do texto o compreenderá. Essa operação envolve questões como pontuação, paragrafação e presença de organizadores textuais imprescindíveis para a articulação das partes do texto, garantindo a coesão. Trata-se de uma das operações mais complexas do processo de produção de texto, exigindo, nos processos de ensino e de aprendizagem, a modelização por meio de situações de produção coletiva em que as crianças ditam o texto e a professora, ou o pro-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

fessor, grafa discutindo coletivamente as possibilidades e escolhas linguísticas articuladas às operações citadas anteriormente.

**Revisão** A quinta operação, que perpassa todo o processo e se articula às demais, é a revisão processual e final do texto produzido.

- A revisão processual ocorre durante a produção, quando se retoma o que foi escrito para continuar escrevendo.
- A revisão final ou posterior é feita depois da produção de uma primeira versão e é seguida da reescrita, aqui compreendida como refazimento do texto.

Essas operações devem ser tematizadas na sala de aula, pois são as habilidades básicas para que um texto seja produzido. O trabalho deve envolver momentos coletivos em que a professora, ou o professor, modeliza o uso de procedimentos escritores (operações) avançando para o trabalho em grupos até chegar ao individual.

Os objetos de conhecimento relativos à produção textual constantes na BNCC (2017) abarcam os aspectos discursivo, textual, intertextual, temático e linguístico e as operações de produção de texto:

1. Consideração e reflexão sobre as condições de produção e circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.
2. Dialogia e relação entre textos.
3. Alimentação temática.
4. Construção da textualidade.
5. Aspectos notacionais e gramaticais.
6. Estratégias de produção.

## Prática de oralidade

O ensino das práticas de leitura e de produção textual conta com um *corpus* mais extenso de pesquisas sobre os objetos de conhecimento, sobre a aprendizagem e sobre o ensino. No que diz respeito às práticas de oralidade, é preciso começar pela reflexão sobre o que ensinar.

Normalmente, o ensino da oralidade está atrelado a apresentações orais, debates e leitura em voz alta. Pouca atenção se dedica, no entanto, à consideração das situações comunicativas, das etapas de produção do texto oral e das estratégias de produção. Muitas vezes, inclusive, a apresentação oral é apenas a etapa final de um projeto ou sequência, sem que se ensine de fato a produzir um texto oral.

Alguns estudos sobre o ensino da linguagem oral na tradição escolar (SCHNEUWLY, 2004) revelaram, ainda, que ela passa por situações de livre expressão das alunas e dos alunos, por emissão de opinião sobre a aula e por exposições sobre temas estudados. Além disso, ela é vista em um contexto de oposição à linguagem escrita que pode ser resumido na representação de que a linguagem oral tem um suporte fônico, é informal, não utiliza a variedade padrão da língua, não é planejada e apoia-se na linguagem gestual. Já a linguagem escrita tem um suporte gráfico, é formal, planejada.

Hoje, sabe-se que há discursos orais pouco planejados, que contam com a presença física do interlocutor e se realizam por meio de um registro informal como uma conversa entre amigos num encontro casual ou uma conversa entre crianças num horário livre. Contudo, há discursos na modalidade fônica que, apesar de acontecerem na presença do interlocutor, apresentam um elevado grau de formalidade e têm um registro mais acadêmico, na variedade padrão da língua, como é o caso das exposições orais realizadas em eventos como seminários, mesas-redondas, debates temáticos etc. A linguagem escrita também pode ser menos formal em alguns contextos, como é o caso das cartas pessoais e de algumas mensagens em determinadas redes sociais.

Nesse sentido, este Referencial Curricular diferencia o que se conhece por oralidade no geral da prática de produção de textos orais e da oralização de textos, atividades que, apesar de terem em comum o suporte fônico, realizam-se em situações comunicativas distintas e guardam especificidades. A oralidade, portanto, conforme apresentada na BNCC (2017), envolve um conjunto de práticas de linguagens que ocorrem na modalidade oral como conversas em roda, gravação de notícias produzidas, exposição oral em seminários e debates, entre outras práticas de linguagem, abarcando tanto as realizadas com base em





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

um texto escrito sendo lido (a oralização) quanto em situações comunicativas formais, em que o texto está sendo produzido ao mesmo tempo que é comunicado (linguagem oral).

Ampliando e aprofundando o conceito de linguagem oral e pensando no processo de aprendizagem, é possível dizer que a produção de textos orais é uma prática de linguagem que, a exemplo da produção de textos escritos, requer, como já dito, processos de ensino e de aprendizagem sistematizados e organizados no currículo com objetivos claros e de modo espiral, ou seja, permitindo uma progressão que garanta avanços e retomadas ao longo de todo o Ensino Fundamental.

A complexidade do ensino e da aprendizagem da prática de produção de textos orais consiste na natureza da simultaneidade das operações de produção que precisam ser desenvolvidas pelas alunas e pelos alunos quando se encontram nessas situações (planejar a fala, comunicá-la, rever, replanejar realizando ajustes). Dito de outro modo, no processo de produzir um texto oral, seja em um debate, exposição oral, seja em uma entrevista, ainda que o produtor tenha se preparado para a fala trazendo um esquema escrito com o que e como dizer, dada a natureza fônica da prática, no momento da oralização – na interação –, ele terá de replanejar em função do contexto, de acordo com a intervenção dos ouvintes, e esse planejamento ocorrerá no mesmo momento em que ele comunica suas ideias ao interlocutor.

Nesse sentido, é importante que as estudantes e os estudantes vivenciem momentos de aprendizagem de como se planeja, por exemplo, um debate. Para isso, precisam dedicar tempo a observar debates e analisar como se dá a tomada da palavra, identificar os operadores argumentativos que contribuem para dar maior força e sustentação à opinião, entre outros aspectos. Mais uma situação de aprendizagem a ser proporcionada é o estudo do conteúdo temático a ser utilizado em uma apresentação oral, garantindo tempo para assistir a exposições e compreender a articulação entre o suporte escrito (slides, por exemplo), a postura corporal, o modo de colocar a voz e a consideração da audiência, o encadeamento das ideias que assegurem a coesão e a coerência do que será dito.

Enfim, é pela análise e uso dessas práticas de linguagem que as estudantes e os estudantes chegarão a participar, de modo cada vez mais autônomo, de situações comunicativas em que tenham que produzir textos orais e possam compreender a relação de imbricação entre a prática de produção escrita e oral nas diferentes situações em que elas ocorrem.

No caso da oralização de textos escritos, muito comum na situação em que se lê um texto produzido previamente para a audiência (sarau literário, jornal falado, em algumas situações de leitura em voz alta de contos), também é preciso um preparo em relação a compreender o texto a ser lido, garantindo uma entonação adequada. Contudo, essas atividades não são caracterizadas como trabalho de linguagem oral, em que, como já foi explicitado, o texto é produzido na presença do interlocutor, a interação regulará as escolhas linguísticas e o que e como será dito, ou seja, o planejamento e a textualização serão concomitantes. Portanto, as situações de leitura em voz alta de textos, em geral, e a apresentação de notícias lidas são de oralização de textos escritos, em que o foco é na prática de leitura e compreensão do texto.

A BNCC apresenta os seguintes objetos de conhecimento relativos à prática de oralidade:

1. 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.
2. Compreensão de textos orais.
3. Produção de textos orais.
4. Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
5. Relação entre fala e escrita.

## Análise linguística e semiótica

Ser um usuário competente da língua em toda a sua complexidade implica participar das práticas de linguagem, ou seja, ler compreensivamente e produzir textos (orais, escritos e multissemióticos) adequados às diferentes situações comunicativas da contemporaneidade.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Para isso, o enunciador/falante precisa ter competência comunicativa que permita a ele avaliar se determinado uso linguístico é mais ou menos adequado à finalidade prevista para a situação em que seu discurso está inserido e que efeitos de sentido pode produzir utilizando um ou outro recurso.

Trata-se de um conhecimento amplo e interligado a muitos outros que, com as contribuições de autores como Bräkling (2008), Marín (2008) e Antunes (2017), envolve saberes de diferentes naturezas como: **discursivo** (capacidade de escolher o texto/gênero adequado à situação comunicativa), **textual** (capacidade de construir um texto bem organizado, sintaxe, pontuação), **pragmático** (relacionado às práticas de linguagem e às situações de comunicação: capacidade de obter um determinado efeito intencional com o texto produzido, nas diferentes situações comunicativas em que circule), **enciclopédico** (conhecimento dos padrões culturais, acumulados pelas experiências de mundo), **linguístico/gramatical** (capacidade de formular enunciados sintática e lexicalmente adequados) e **conhecimento notacional** (relativos à compreensão do sistema de escrita).

A orientação da BNCC é que o trabalho de análise linguística e semiótica seja interligado aos seguintes eixos: leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica.

> *O eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e as estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BNCC, 2017).*

Considerar o aspecto multissemiótico na análise linguística significa, portanto, sempre relacionar o uso das estratégias e dos procedimentos linguísticos aos efeitos de sentido provocados. Por isso, a orientação é que as atividades de ensino e de aprendizagem ocorram de modo articulado às práticas de linguagem.

Para exemplificar, é possível citar a afirmação de Mendonça (2016):

> *Diferentemente do trabalho das aulas convencionais de gramática, que privilegiam as classificações e a correção linguística, a análise linguística se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu* projeto de dizer, *auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos.*

É possível dizer que o trabalho com gramática privilegiava apenas um dos aspectos envolvidos nos conhecimentos sobre língua e linguagem, já o trabalho de análise linguística e semiótica envolve conhecimentos de diferentes naturezas, além do gramatical.

O trabalho nesse viés acontece pela análise de recursos utilizados por autores (para constituição de repertório entre as alunas e os alunos) e pela análise dos recursos utilizados pelas crianças nas atividades de produção oral e escrita. Todo tipo de análise realizada requer uma sistematização, que pode ser materializada por um cartaz coletivo, quando for o caso dos primeiros anos do Ensino Fundamental, por uma tomada de notas em duplas, chegando a registros mais autônomos e individuais nos anos posteriores.

Como já dito, além da análise de texto, as situações de revisão são fundamentais para aprender a escrever cada vez melhor; estas se constituem em um trabalho de análise linguística e reelaboração constante do texto.

O estudo dos aspectos convencionais da língua deve acontecer também com os textos orais (exposição, debate, roda de jornal) e multissemióticos (podcast, vídeos, vlogs etc.), em que a análise linguística e semiótica de aspectos convencionais da língua – características das situações comunicativas em que o texto produzido irá circular, forma dos gêneros, pontuação, concordâncias verbal e nominal, ortografia, multimodalidade dos textos (uso de linguagem gestual, música, recursos de imagem, tipo de enquadramento, infográficos etc.) – está imbricada à consideração dos efeitos de sentido que o uso produz.

Além disso, a BNCC explicita, tanto nas compe-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

tências gerais quanto na específica do componente e em algumas das habilidades, a importância de articular o estudo da língua de modo a levar a estudante, ou o estudante, a conhecer a língua-padrão, dominando as práticas de linguagem em que ela se faz necessária, e reconhecer que a língua é construída historicamente, sendo um produto cultural em constante mudança. Portanto, na escola, é preciso não só reconhecer as variedades do português falado no Brasil como estudar situações comunicativas que permitam à aluna, ou ao aluno, conhecer e respeitar o aspecto das variedades linguísticas, ou seja, os modos de falar presentes no país.

> *Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro (BNCC, 2017).*

Resumidamente, é possível dizer que a variedade de conhecimentos envolvidos no desenvolvimento da competência comunicativa revela, assim, que é necessário transitar por diferentes instâncias relacionadas ao texto: a discursiva, que se refere ao texto em seu contexto de produção e circulação, envolvendo mecanismos de coerência em relação ao gênero e ao contexto; a textual, que envolve a estruturação do texto e os mecanismos de coesão, marcados pelo uso de organizadores textuais, pela adequação dos recursos de referenciação (pronominal, verbal) e pela pontuação; e a gramatical, que envolve a oração e as escolhas lexicais e a pragmática, entre outros aspectos já mencionados, sendo o conhecimento gramatical necessário, mas não o único.

É importante lembrar que as ações nessa prática têm início no 1º ano do Ensino Fundamental, em situações de reflexão sobre o sistema de escrita e sobre os textos em geral. Em todos os anos de estudo, é preciso conhecer o que as estudantes e os estudantes já sabem sobre a língua e a linguagem, bem como as fontes de suas dificuldades, para organizar o trabalho com análise linguística. Isso porque, longe de repreender os erros produzidos, é necessário considerá-los, pois fornecem pistas preciosas sobre o estado do conhecimento, sendo fundamentais para a tomada de decisões na organização do processo de ensino e de aprendizagem.

Os objetos de conhecimento referentes à análise linguística/semiótica articulam-se com algumas dessas instâncias:

1. Fono-ortografia.
2. Morfossintaxe.
3. Sintaxe.
4. Semântica.
5. Variação linguística.
6. Elementos notacionais da escrita.

Outros objetos de conhecimento, listados com as habilidades, mostram que a análise linguística/semiótica, além dos níveis textual e gramatical, se relaciona com aspectos discursivos do texto: construção composicional, estilo, efeitos de sentido, modalização, intertextualidade e argumentação.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Progressão

Pensar um currículo tendo claro que a construção do conhecimento ocorre por aproximações sucessivas exige considerar em que condições se dará a construção da autonomia das estudantes e dos estudantes nas diferentes práticas de linguagem. Como já explicitado, desde o primeiro ano a orientação é que as crianças estejam em contato com a cultura escrita e inseridas nas práticas de linguagem: lendo e produzindo textos orais, escritos e multissemióticos.

As competências e os objetos de conhecimento apresentam de forma ampla e sintetizada o que se deve ensinar em Língua Portuguesa. Para desenvolver tais competências e dominar conteúdos, conceitos e processos, é preciso estabelecer um percurso ao longo das séries e dos segmentos, que contemple desafios e complexidade crescentes.

Alguns dos parâmetros para a progressão das aprendizagens estão explicitados na própria BNCC, como os campos de atuação em cada segmento, que partem de práticas mais cotidianas, com maior circulação de gêneros orais e menos institucionalizados (campo da vida cotidiana), e seguem em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público.

A escolha de gêneros textuais para trabalhar ao longo do Ensino Fundamental é inevitável e condição necessária para formar membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Alguns gêneros são mais propícios ao trabalho de sala de aula por ter grande circulação social ou por sua familiaridade para as crianças e jovens. No entanto, é importante que o currículo permita uma flexibilidade de escolha, porque o objetivo último não é o domínio deste ou daquele gênero, mas da capacidade de identificá-los, escolhê-los e relacioná-los com a situação comunicativa em questão.

A demanda cognitiva crescente também é determinada pela diversidade de gêneros textuais, pela complexidade textual, pelas habilidades de leitura cada vez mais demandantes e pela ampliação da diversidade cultural.

Além disso, há de se considerar as possibilidades cognitivas e o nível de autonomia da aluna, ou do aluno. Identificar uma informação explícita no texto é bem diferente de fazer uma inferência ou de estabelecer relações intertextuais. Fazer uma reescrita é bem diferente de escrever um texto de autoria. Produzir coletivamente é bem diferente de escrever individualmente.

Desse modo, a progressão da aprendizagem e a construção da autonomia do sujeito em determinada prática de linguagem começa pela realização das tarefas coletivamente com o apoio da professora, ou do professor, depois em grupos/duplas para, finalmente, realizar por conta própria.

Retomando o exemplo da produção de texto, que no 1º ano ocorre pelo ditado à professora, ou ao professor, avançando para a autonomia escritora nos anos subsequentes, devemos considerar que – dependendo do nível de complexidade do objeto de conhecimento ou do texto a ser produzido, dependendo da familiaridade da estudante, ou do estudante, com o gênero no qual será organizado (um capítulo a mais para uma obra literária) – a prática de ditar à professora, ou ao professor, poderá ter lugar, mesmo depois que a proficiência escritora já ganhou contornos de fluência em alguns textos e gêneros.

Outro importante aspecto é considerar as condições didáticas que precisam ser oferecidas para que as estudantes e os estudantes realizem leitura de textos e pensem sobre os sentidos postos pelos autores. No caso de um 1º ano, a restrição da tarefa de ler poderá variar de situações em que lê de modo autônomo um texto da tradição oral (adivinha, parlenda) ou ouvir textos lidos pela professora, ou pelo professor, e discutir os sentidos produzidos.

Assim, a progressão das aprendizagens poderá prever o trabalho com um conteúdo em determinado ano e a retomada do mesmo em anos posteriores adequando o tratamento a ser dado, o texto, ou o gênero.

Considerando esses aspectos, alguns dos critérios que podem ser utilizados para selecionar e pensar a progressão dos conteúdos na escola são:

**a) o tipo de conteúdo** – capacidades, procedimentos, comportamentos e aspectos constitutivos da linguagem verbal (oral, escrita e multissemiótica);
**b) o nível de complexidade e a natureza do conteúdo** que estará sendo desenvolvido; e
**c) o nível de autonomia** com que se espera que a estudante, ou o estudante, realize as tarefas propostas.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

# Avaliação

A avaliação, no contexto escolar, apresenta duas finalidades: identificar o que as crianças sabem para ajudá-las a aprender e certificar o resultado das aprendizagens. A primeira, se realizada no início de uma unidade didática, é conhecida como **diagnóstica** e, se realizada durante o processo, é conhecida como **formativa**. A segunda é conhecida como avaliação **somativa** e tem a função de certificar aprendizagens, de atestar o progresso para que a aluna, ou o aluno, avance em sua escolaridade. As duas finalidades – ajudar na aprendizagem e certificar – têm lógicas antagônicas e frequentemente entram em conflito, pelo fato de serem realizadas pela mesma pessoa: a professora, ou o professor, que precisa avaliar para guiar a aprendizagem e, ao final do período, avaliar para certificar ou selecionar as alunas e os alunos.

Compreender a função da avaliação no contexto escolar, como ela pode ser feita e exatamente o que é avaliado é um caminho importante para analisar a prática pedagógica e fazer escolhas mais conscientes e adequadas aos propósitos educacionais.

Antes de mais nada, faz-se importante um esclarecimento com relação à classificação mais usual da avaliação. A definição de cada tipo se dá com parâmetros diferentes: a formativa é definida com base em sua função; a somativa, de acordo com o procedimento; e a diagnóstica também em relação à sua função, porém costuma ser atrelada a um momento do processo educativo – no caso, o início.

Teresa Ribas (2010) propõe uma classificação mais ampla para a avaliação na área linguística, o que permite uma análise mais abrangente e uma escolha mais consciente dos instrumentos de avaliação.

Para que serviria a avaliação? Para a autora, com relação à função, a avaliação pode ser orientadora, reguladora ou certificativa. A **orientadora** permite coletar informação para antecipar itinerários futuros e tomar decisões ligadas ao processo de ensino; a **reguladora** corresponde à avaliação formativa, ou seja, tem seu foco no processo de aprendizagem; e a **certificativa** classifica os estudantes no final de um período.

Por exemplo, a produção da primeira versão de um conto em meio a um projeto pode revelar à professora, ou ao professor, que a turma utiliza poucos marcadores temporais, levando à inclusão, em aulas futuras, de uma proposta de revisão voltada para esse aspecto.

Ao mesmo tempo, as dificuldades encontradas pelas crianças ao produzir essa primeira versão fará com que elas tenham mais consciência dos desafios que precisam enfrentar para produzir bons contos. Dessa forma, tal situação de produção desempenha as funções orientadora e reguladora. Já a produção da versão final do conto desempenhará uma função certificativa.

Há diferentes formas de realizar a avaliação. Segundo Ribas, com relação ao procedimento, ela pode ser somativa, descritiva ou hermenêutica. A **somativa** usa dados numéricos; a **descritiva** aponta elementos observados, descrevendo seu domínio pela aluna, ou pelo aluno; e a **hermenêutica** integra indícios recolhidos por diferentes procedimentos.

Por exemplo, a nota atribuída à versão final de um conto é obtida por meio de um procedimento somativo. Já um comentário da professora, ou do professor, sobre os aspectos que a aluna, ou o aluno, compreendeu em relação às características do gênero utiliza procedimento descritivo. E um portfólio no qual a criança escolha duas produções textuais realizadas ao longo de um período letivo e reflita sobre elas (quais dificuldades enfrentou, quais conquistas realizou, comentários autoavaliativos sobre a qualidade da produção, reflexão sobre o processo de aprendizagem, autoavaliação sobre sua participação nas diferentes etapas de produção etc.) utiliza procedimento hermenêutico.

Com relação ao objeto da avaliação, ele pode ser o **produto da escrita**, o **processo de composição** ou o **processo de aprendizagem**. No primeiro caso, o que é avaliado é o texto; no segundo, as operações que permitiram chegar ao texto final; no terceiro, em que medida avançam as aprendizagens.

A produção textual pode ser avaliada com base no progresso da criança (processo de aprendizagem) e na realização das etapas de produção (processo de composição), e não apenas no resultado final (produ-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

to da escrita). Dois textos com qualidade semelhante, produzidos por dois diferentes estudantes, podem ter avaliações distintas se o primeiro tiver apresentado um progresso muito maior do que o segundo, por exemplo. Esse dilema é comumente enfrentado por professoras e professores que desejam reconhecer o progresso da criança mas se sentem limitados pelo resultado final do texto produzido. Sabendo que o objeto da avaliação não é apenas o texto final mas também a aprendizagem, e compartilhando esses critérios com a turma, a professora, ou o professor, pode fazer uma avaliação mais coerente com esses princípios.

Uma nota não aporta informação sobre os progressos ou sobre os problemas que precisam ser superados, ela atribui um grau de êxito ou fracasso, mas tem baixo valor formativo. No entanto, considerando a classificação mais ampla proposta por Ribas (2010), a nota de uma prova pode deixar de ser uma avaliação exclusivamente certificativa e passar a ter também função reguladora, se a professora, ou o professor, promover uma reflexão sobre os erros e os acertos, uma análise de boas respostas ou de respostas com problemas. Além disso, ela terá uma função orientadora na medida em que for utilizada para redefinir o percurso pedagógico.

Com relação à avaliação da leitura, é possível considerar as mesmas funções (reguladora, orientadora e certificativa) e procedimentos (somativo, descritivo e hermenêutico). Quanto ao objeto avaliado, é importante considerar tanto a compreensão do que foi lido quanto os processos, tanto as características do texto quanto as tarefas que o leitor deve realizar. Há de se verificar se a aluna, ou o aluno, domina habilidades leitoras importantes para a vida, ou seja, se sabe interpretar e resolver problemas comunicativos em situação de leitura de textos autênticos. Por isso, é importante usar nas avaliações – e nas aulas também, evidentemente – textos que circulam nos diferentes campos de atuação.

De maneira geral, a avaliação com função reguladora ou formativa deve constar de quatro tarefas a ser realizadas pela professora, ou pelo professor: desencadear comportamentos a observar, interpretar os comportamentos observados, comunicar os resultados da análise e remediar os erros e dificuldades (HADJI, 2001).

Alguns dispositivos se provaram bastante úteis para a avaliação reguladora ou formativa: as pautas de avaliação, a auto e a coavaliação e o portfólio. As pautas permitem uma avaliação mais confiável porque explicitam os critérios de excelência e o que significa a nota recebida, facilitando a ação posterior. A autoavaliação e a coavaliação requerem a implicação da aluna, ou do aluno, como avaliadora, ou avaliador, das próprias produções ou das dos colegas e favorecem a compreensão dos objetivos educativos. O portfólio consiste na seleção e organização de trabalhos pela aluna, ou pelo aluno, de acordo com critérios de qualidade, dando sentido às atividades sistemáticas de autoavaliação.

Construir e compartilhar com a turma os critérios de avaliação e, em última instância, a própria avaliação não serve apenas para diminuir a sensação de arbitrariedade, mas para promover a autorregulação da aprendizagem, que consiste em "operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio" (PERRENOUD, 1999).

Em outras palavras, a estudante, ou o estudante, torna-se cada vez mais consciente de suas aprendizagens e cada vez mais capaz de geri-las. Em última instância, é esse o indivíduo que se quer formar, pois terá autonomia para seguir aprendendo pelo resto de sua vida.



Autoavaliação e coavaliação como ferramentas para compreeder os objetivos educativos
*(Foto: Enéias Alencar/Mucugê)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 1º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| Identificar, com a mediação da professora, ou do professor, a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.<br>A. Explorar, com a mediação da professora, ou do professor, textos de diferentes mídias e campos de atuação, conhecendo suas possibilidades.<br>B. Estabelecer, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, relações entre os textos dos diferentes campos de atuação, no que se refere à sua finalidade, a valores veiculados, crenças, entre outros.<br>Estabelecer, com a ajuda das colegas e dos colegas, expectativas em relação ao texto que vai ler/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 saliências textuais (aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra), recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.).<br>A. Confirmar, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, antecipações realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. | Participa de situações de leitura, escuta, produção de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias de modo a expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos com base nos textos lidos/produzidos?<br>Identifica, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, no processo de escuta de textos, o contexto de produção e a função social do texto lido?<br>Faz perguntas durante as leituras em voz alta, ou colaborativas, explicitando dúvidas, apresentando contribuições e identificando recursos utilizados no texto para responder aos questionamentos da professora, ou do professor? Por exemplo, pede para reler o trecho que provoca dificuldades, resolve as dúvidas ou consulta outras fontes, entre outros procedimentos?<br>Antecipa as informações com base nas pistas dadas nos textos?<br>Busca, seleciona e lê, com a mediação da professora, ou do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e os interesses? |
| Localizar informações explícitas em textos.<br>A. Localizar palavras num texto que se sabe de memória pelo ajuste e uso de indícios (letras do nome das colegas e dos colegas, primeira e última letra) para antecipar, inferir e validar o que está escrito.<br>B. Localizar um nome, ditado pela professora, ou pelo professor, ou colega, em listas de campos semânticos diversos para copiar e/ou organizar o cotidiano (fichas de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros). | Localiza nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano?<br>Localiza informações explícitas em listas e/ou textos conhecidos ajustando o escrito ao falado e utilizando indícios? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| Relacionar, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, textos verbais e não verbais, identificando o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos. | Identifica a presença de outras linguagens como constitutivas do sentido dos textos impressos ou digitais, como quadro de complementação, infográfico, negrito, nota de rodapé, cores?<br>Articula, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, informações de outras linguagens (desenhos, fotografias, cores, tamanho da letra etc.) com o texto verbal? |
| Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.<br>A. Acompanhar a leitura realizada pela professora, ou pelo professor, ou colega ajustando o falado ao escrito em materiais impressos e digitais.<br>B. Ler de modo colaborativo e, mais tarde, com autonomia, textos da tradição oral regional e nacional (parlendas, adivinhas, poemas, canções, cantigas e trava-línguas, entre outros, cuja organização facilite a memorização) ajustando o falado ao escrito com progressiva autonomia e precisão no ajuste. | Arrisca-se a ler em voz alta materiais impressos e digitais, expostos na sala, indicando a direção da escrita?<br>Acompanha a leitura feita pela colega, ou pelo colega, pela professora, ou pelo professor, com precisão no ajuste do falado ao escrito?<br>Localiza palavras em textos da tradição oral que se sabe de memória (parlendas, cantigas, adivinhas), quando solicitado pela professora, ou pelo professor? |
| Buscar, selecionar e ler, com a mediação da professora, ou do professor, e das colegas e dos colegas, textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e interesses.<br>A. Participar de situação de escolha de livros e outros materiais de leitura consultando títulos, sumários, quarta capa, com a ajuda da professora, ou do professor, e das colegas e dos colegas. | Busca, seleciona e lê, com a mediação da professora, ou do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e interesses?<br>Solicita os livros que compõem o acervo da sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler as histórias?<br>Escolhe livros e outros materiais de leitura com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor? |
| Ler textos que circulam em meios impressos e/ou digitais, relacionando aspectos verbais e não verbais na construção dos sentidos, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor.<br>A. Ouvir a leitura de textos das diversas áreas do conhecimento para estudar temas relacionados a uma finalidade determinada. | Compreende os textos lidos pela professora, ou pelo professor, e, mais tarde, por si mesmo, apoiando-se nos conhecimentos sobre a temática e as características do gênero, do portador e do campo de atuação?<br>Articula, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, informações de outras linguagens (desenhos, fotografias, cores, tamanho da letra etc.) com o texto verbal? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS (COLABORATIVA E AUTÔNOMA)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, com a ajuda da professora, ou do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa (o que requer construir imagens sobre os interlocutores), pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.<br>A. Organizar, de modo colaborativo, parte a parte e na ordem, o texto que será produzido. | Participa de planejamento de recontagens de histórias e outros textos considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, opinando e aceitando as ideias dos participantes? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS (COLABORATIVA E AUTÔNOMA)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Participar de produções coletivas de textos, ditando para a professora, ou para o professor, e para a turma. | Dita texto à professora, ou ao professor, respeitando os temas do texto-fonte e características da linguagem escrita, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor? |
| Reler e revisar o texto produzido com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração das colegas e dos colegas para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções e considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidade etc.). | Dispõe-se a reler o texto produzido e/ou ouvir sua releitura para aprimorá-lo? |
| Editar a versão final do texto produzido em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando-o, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. | Participa da edição do texto produzido e da construção do produto final dando ideias, ilustrando e organizando o material produzido? |
| Utilizar *software*, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos explorando os recursos multissemióticos disponíveis. | Utiliza, com a mediação da professora, ou do professor, programas de edição (*softwares* de edição de texto, de desenho e de edição de áudio, entre outros aplicativos, que possam ajudar no processo de edição de textos produzidos)? |
| **ORALIDADE[1]** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.<br>Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.<br>Reconhecer, progressivamente, as características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas de acordo com a situação e a posição do interlocutor.<br>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 e tom de voz.<br>Participar de rodas de leitura e rodas de conversa no contexto escolar, fazendo perguntas sobre o tema tratado e se expressando de maneira audível. | Participa de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, usando a palavra com tom adequado, formulando perguntas e fazendo comentários sobre o tema tratado?<br>Ouve os colegas e respeita os turnos de fala em situação de rodas, discussões temáticas etc.?<br>Compreende e faz uso dos aspectos não linguísticos utilizados na fala?<br>Nas rodas:<br>• Faz comentários de forma espontânea e de modo coerente?<br>• Faz comentários após solicitações da professora, ou do professor?<br>• Ouve a professora, ou o professor, as colegas e os colegas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ESCRITA/ALFABETIZAÇÃO | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Escrever, com autonomia, o próprio nome.<br><br>Escrever o próprio nome e o das colegas e dos colegas, de modo convencional, em situações de organização escolar em que se fizerem necessárias essa identificação.<br><br>Escrever, de acordo com sua hipótese de escrita, listas de palavras de um mesmo campo semântico (títulos de livros lidos, nomes de lanches preferidos etc.), adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever.<br><br>Escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com valor sonoro convencional.<br><br>Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras/textos alfabeticamente – utilizando letras/grafemas que representem fonemas, ainda que escreva com algumas falhas no valor sonoro convencional ("HATO" para "gato", "KAZA" para "casa" ou "AHUA" para "água"). | Escreve convencionalmente o próprio nome e o utiliza como referência para a escrita de outras palavras?<br><br>Escreve usando sua hipótese de escrita?<br><br>A. Se a hipótese for silábica, escreve controlando a produção pela hipótese silábica, com valor sonoro convencional e justificando a forma de escrever?<br><br>B. Se a hipótese for silábico-alfabética ou alfabética, considera, ao escrever, quais e quantas letras, bem como a ordem delas, para grafar as palavras, utilizando-se do procedimento de análise fonológica das mesmas?<br><br>Revisa suas escritas com base nas intervenções realizadas pela turma e pela professora, ou pelo professor, incorporando suas contribuições, se for o caso?<br><br>Consulta o material exposto na sala para revisar o que escreveu com base na intervenção da professora, ou do professor?<br><br>Escreve compreendendo progressivamente a base alfabética do sistema? |
| Observar escritas convencionais (listas de nomes da classe, textos expostos, títulos de livros etc.) como apoio à escrita, comparando-as às suas produções, percebendo semelhanças e diferenças e ajustando quando preciso. | Identifica semelhanças gráficas em partes de textos que se relacionam, do ponto de vista sonoro, como as rimas de um poema?<br><br>Busca pistas em escritas estáveis presentes na sala de aula para escrever/revisar suas produções?<br><br>Discute, em dupla ou nos grupos, a sua produção escrita, ouvindo os colegas opinando e ajustando sua produção? |
| Copiar textos breves, observando aspectos como espaçamento entre as palavras, distribuição gráfica de suas partes e uso da pontuação, voltando para o texto-fonte sempre que tiver dúvidas. | Reproduz pequenos textos observando aspectos como pontuação, acentuação, presença de letra maiúscula, paragrafação e distribuição gráfica de suas partes? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem alfabética.<br><br>Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos com base no contato com material impresso e/ou digital, tanto pela prática de acompanhar a leitura da professora, ou do professor, quanto pelo exercício da leitura, em colaboração com a turma.<br><br>Analisar, com progressiva autonomia, semelhanças e diferenças entre os nomes das colegas e dos colegas, considerando indícios como extensão do nome, quantidade de palavras, letras iniciais e finais e presença ou ausência de alguma letra medial. | Recita o alfabeto e utiliza-o nas situações de escrita para localizar letras?<br><br>Recorre ao alfabeto e a textos estáveis, entre outros referenciais, nas situações de leitura e escrita para rever suas produções?<br><br>Conhece e diferencia letras de outros sinais gráficos?<br><br>Utiliza a lista de nomes da classe como referencial de escrita?<br><br>Apoia-se na letra inicial, medial, final ou outros indícios para localizar nomes em listas, validar ou descartar as antecipações realizadas?<br><br>Reconhece partes iguais de duas palavras (na lista de nomes: MARIANA e MARIA)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO) | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.<br>A. Analisar palavras e suas partes, com base no trabalho com textos da tradição oral (cantigas, parlendas do repertório local, regional e nacional, poemas etc.), progredindo para uma análise cada vez mais ajustada de partes menores da palavra (quais letras correspondem a quais sons; quantas letras e sons a compõem).<br>B. Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons iniciais, mediais e finais, ajustando o escrito ao falado.<br>C. Analisar inventário de palavras, organizando-as por aproximação de campo semântico (separar da lista o nome dos alunos que faltaram, separar as frutas dos legumes, descobrir os brinquedos infiltrados na lista de material escolar etc.) | Apoia-se na letra inicial, medial, final ou outros indícios para validar ou descartar as antecipações realizadas na análise de textos e palavras?<br>Compara palavras, identificando semelhanças e diferenças entre a emissão sonora e o registro escrito?<br>Localiza palavras em lista, com base na solicitação da professora, ou do professor, e/ou na definição de um critério? |
| Relacionar elementos sonoros (partes de palavras e sílabas) com sua representação escrita.<br>A. Realizar, de modo colaborativo e autônomo, análises fonológicas de palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons iniciais, mediais e finais, avançando para análise da relação fonema-grafema, até o final do ano, em situações de reflexão sobre a grafia correta. | Produz escritas com certa preocupação de quais letras usar para grafar as palavras? |
| Conhecer e identificar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas em situações de consulta a materiais impressos, digitais e manuscritos. | Identifica letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, no caso das situações do cotidiano que requeiram esse tipo de identificação (rótulos, internet, cartas manuscritas, crachás, livros de receitas, livros etc.), além das situações de leitura e escrita do cotidiano escolar? |
| Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco<br>A. Ler e acompanhar a leitura de textos conhecidos de modo a compreender a segmentação entre as palavras.<br>B. Segmentar o texto em palavras nas situações de escrita espontânea, ainda que com algumas falhas.<br>C. Utilizar, em situação de produção coletiva, as regras de translineação. | Reconhece a separação das palavras na escrita?<br>Segmenta textos conhecidos em palavras, ainda que com algumas falhas?<br>Participa de produção coletiva, em duplas, observando modos de segmentar as palavras no final da linha? |
| Analisar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, os efeitos de sentido produzidos pelo uso de outros sinais no texto, além das letras: pontuação, acentuação e outras saliências (aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra).<br>Selecionar e utilizar, de modo colaborativo, em situações de produção de textos, a pontuação mais adequada às intenções de significação. | Observa o uso de outros sinais no texto e contribui com análises realizadas a respeito do sentido produzido pelo uso desses sinais?<br>Utiliza, com a ajuda da colega, ou do colega, a pontuação adequada em situação de escrita de textos conhecidos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| Reconhecer relações de sinonímia e antonímia por comparação de palavras, com base em uma determinada relação presente em texto. | Agrupa palavras pelo critério de aproximação de significado?<br>Realiza, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, análise e agrupamento de palavras por aproximação de significado em situação que requer esse procedimento? |
| **CAMPO DA VIDA COTIDIANA** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Ler e compreender, em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, ou, mais tarde, com autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, bilhetes, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana que circulem na região, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, relacionando sua forma de organização à sua finalidade. | Lê de modo compreensivo, com a colaboração das colegas e dos colegas, textos do campo da vida cotidiana?<br>Lê e compreende, de modo autônomo, textos do campo da vida cotidiana (bilhetes, convites, receitas ou parte delas, listas etc.)?<br>Lê, por si mesmo, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros, apoiando-se no conhecimento da temática, da estrutura do texto, além de indícios sobre sonoridade das letras? |
| Ler e compreender, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, com progressiva autonomia, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, relacionando sua forma de organização à sua finalidade.<br>A. Acompanhar a leitura de cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana versificados de modo a ajustar o falado ao escrito. | |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, cartão-postal, receitas, instruções de montagem de brinquedos e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), relatos de experiência vivida, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | Participa do planejamento interagindo com a turma e a professora, ou o professor, e opinando?<br>Participa do planejamento interagindo com a turma e a professora, ou o professor, dando ideias pertinentes de acordo com a situação comunicativa? |
| Registrar, em colaboração com a turma, com a ajuda da professora, ou do professor, e pelo autoditado, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | Escreve textos que sabe de memória de modo colaborativo e de acordo com sua hipótese de escrita?<br>Escreve alfabeticamente textos que sabe de memória, com autonomia, fazendo uso do autoditado? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, e, mais tarde, com autonomia, listas, agendas, bilhetes, calendários, avisos, convites, cartão-postal, receitas, instruções de montagem de brinquedos e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | Participa da produção fazendo sugestões, ditando à professora, ou ao professor, ou escrevendo com autonomia, de acordo com a situação comunicativa?<br>Conhece gêneros textuais como bilhetes, convites, agendas, legendas para álbuns, avisos, entre outros que forem estudados, utilizando-os em situação do cotidiano? |
| Produzir, em situação de ditado à professora, ou ao professor, relatos de experiência vivida ou diário (pessoal e da classe) situando as ações no tempo de modo coerente de acordo com a situação de comunicação.<br>Produzir, em colaboração com a turma e a professora, ou o professor, regras de brincadeiras e de jogos e receitas de acordo com o gênero selecionado e respeitando as características da situação comunicativa. | Elabora relatos ou diário (pessoal e da classe), ditando à professora, ou ao professor, situando as ações no tempo da vida cotidiana e considerando a situação comunicativa?<br>Contribui dando ideia para revisar o texto produzido?<br>Produz textos instrucionais, ditando à professora, ou ao professor, à colega, ou ao colega, de acordo com as características do gênero estudado?<br>Produz instruções de brincadeiras conhecidas, em parceria com a colega, ou o colega, ainda que na hipótese de escrita em que se encontra?<br>Contribui dando ideia para revisar o texto produzido? |
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, entre 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. | Contribui com o planejamento da produção de textos orais, do campo cotidiano, respeitando as ideias das colegas e dos colegas e fazendo sugestões coerentes com a situação de comunicação? |
| Produzir avisos, recados, convites, receitas, instruções entre outros gêneros da vida cotidiana por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa.<br>Recitar, para colegas da sala ou de outras turmas, cantigas, parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas. | Oraliza textos produzidos, com entonação e fluência, considerando a compreensão dos ouvintes, de acordo com a situação comunicativa, preocupando-se, quando for o caso, em revisar no processo?<br>Recita textos versificados para uma audiência com entonação e respeito às rimas?<br>Acompanha a leitura/recitação de textos versificados ouvindo com atenção e prestigiando as colegas e os colegas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO) | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Analisar situações comunicativas em que circulam gêneros orais do campo da vida cotidiana com a finalidade de compreender as características e a forma dos gêneros, de modo a constituir um repertório de recursos e condições que permitam um desempenho de melhor qualidade.<br>A. Ouvir/retomar o texto recitado (por meio de gravações, por exemplo) para incluir elementos prosódicos que favoreçam a compreensão da audiência.<br>B. Identificar e (re)produzir – 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. | Tem disponibilidade para retomar as produções/oralizações realizadas, revisando-as?<br>Retoma as produções realizadas fazendo ajustes que consideram os interlocutores? |
| Identificar e reproduzir – em listas, agendas, calendários, regras, bilhetes, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, cartas, relatos e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos) – a formatação e diagramação específica de cada um dos gêneros (em situação coletiva). | Produz textos no gênero estudado, ditando à professora, ou ao professor e, mais tarde de modo autônomo, respeitando a formatação? |
| **CAMPO DA VIDA PÚBLICA (GÊNEROS QUE CIRCULAM NAS ESFERAS JORNALÍSTICA E MIDIÁTICA)** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Ler e compreender, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>A. Participar de leitura colaborativa de fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas destinadas ao público infantil e/ou de interesse do momento, colaborando na construção de sentidos dos textos lidos.<br>Ler e compreender, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>A. Participar de rodas de leitores de textos publicitários para refletir sobre as relações de consumo tal como estão constituídas na sociedade atual, relacionando-as com a sustentabilidade e as campanhas de conscientização.<br>B. Participar de leitura colaborativa de textos publicitários destinados ao público infantil, colaborando na construção de sentidos dos textos lidos e identificando sua finalidade. | Escuta, com atenção, a leitura realizada pela professora, ou pelo professor?<br>Lê, em parceria, fotolegendas, manchetes e títulos em geral ajustando o falado ao escrito, com base em indícios (pistas orais, imagens, campo semântico etc.) para arriscar-se a ler, ainda que sem saber?<br>Comenta textos lidos, justificando suas ideias?<br>Reconhece a finalidade dos textos publicitários, relacionando-os com campanhas de consumo consciente?<br>Comenta os textos lidos pela professora, ou pelo professor, em situação de leitura colaborativa, emitindo opinião sobre os temas veiculados e explicitando os recursos utilizados para localizar, inferir, comparar informações etc.?<br>Comenta, no ambiente escolar e familiar o conteúdo dos textos lidos (saber o conteúdo dos bilhetes enviados/recebidos às/das famílias, dos eventos anunciados em cartazes na escola etc.)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Língua Portuguesa

| | |
|---|---|
| Ler/ouvir e compreender, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto e finalidade do texto. | |
| **ESCRITA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil, digitais ou impressos, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa.<br>Escrever, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil, digitais ou impressos, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>A. Observar o uso de procedimentos escritores, como reler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões na escrita e revisar no processo e ao final.<br>B. Participar de visitas orientadas a ambientes digitais para observação dos gêneros citados, explorando as características desses ambientes e construindo registros que possam repertoriar a produção de modo colaborativo. | Produz, ditando à professora, ou ao professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, slogans, anúncios entre outros gêneros do campo jornalístico considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto?<br>Contribui com ideias para rever o escrito avançando na qualidade do texto? |
| Escrever, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.<br>A. Acompanhar e sugerir o uso de procedimentos escritores como reler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões no momento da escrita e revisar no processo e ao final. | Participa da produção dando ideias sobre o que e como escrever?<br>Identifica a necessidade de rever trechos do texto produzido para garantir maior legibilidade? |
| Escrever em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>A. Analisar de forma colaborativa leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente de modo a constituir repertório temático. | Contribui com a produção dos regulamentos de convivência (em forma de lista) organizando as ideias e utilizando a consciência do que significa viver em comunidade?<br>Orienta-se pelos combinados recorrendo ao texto de regulamentos ou indicando recurso a ele sempre que necessário? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ORALIDADE | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar a fala, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, adequando-a a diferentes interlocutores e temas/assuntos em situações comunicativas do cotidiano escolar, como rodas de conversas sobre temas estudados, rodas de estudos de um texto, entre outras.<br><br>Participar de discussões (rodas) sobre regras de convivência e outros assuntos relacionados a leis e regulamentos que se façam necessários para o momento, ouvindo com atenção e emitindo opinião. | Ouve a opinião das colegas e dos colegas, contribuindo com suas ideias?<br><br>Participa de situações de intercâmbio oral do cotidiano, ouvindo e planejando a fala, adequando-a a diferentes interlocutores e situações comunicativas? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Identificar e reproduzir a formatação e a diagramação específica de gêneros como fotolegendas de notícias e álbum de fotos noticioso digital ou impresso com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor.<br><br>Estudar os recursos de expressão que constituem os gêneros previstos na modalidade oral para analisar, de forma colaborativa, a adequação dos textos produzidos e dos recursos utilizados, como o uso do imperativo, de metáforas, do modo como explica a foto etc. e de outras linguagens (cores, negritos, tamanho da letra).<br><br>Identificar, de modo colaborativo, a formatação e diagramação específica, inclusive o uso de imagens, de gêneros como anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos).<br><br>A. Comparar textos de anúncios para identificar a formatação, os recursos gráficos próprios dos gêneros mencionados, bem como o efeito de sentido provocados pelo uso desses recursos. | Identifica a formatação e diagramação específicas dos gêneros estudados, considerando-as na produção dos textos, participando de registro-síntese de tais características?<br><br>Participa da elaboração de lista com síntese de registro de estudos realizados sobre as características do gênero selecionado, reconhecendo os sentidos produzidos pelo uso dos recursos?<br><br>Reconhece algumas marcas do gênero estudado, em parceria com a turma e ajuda da professora, ou do professor, identificando a finalidade do uso desses recursos e os efeitos de sentido provocados pelo uso? |
| **CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Ler e compreender, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br><br>A. Participar de leitura colaborativa dos textos do gênero estudado, explicitando compreensão do que está sendo lido.<br><br>B. Acompanhar a leitura de textos expositivos, verbetes, artigos de revista infantil, entre outros textos de estudo, destacando, de modo colaborativo, informação importante para a compreensão do texto. | Realiza falas pertinentes ao tema/assunto estudado?<br><br>Lê pequenos enunciados de tarefas, com a ajuda das colegas e dos colegas, identificando o que deve fazer?<br><br>Ouve, com atenção, a leitura de textos expositivos, verbetes, artigos de revistas infantis, entre outros gêneros do campo investigativo, fazendo perguntas e explicitando suas ideias a respeito do tema/assunto lido? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, diagramas, entrevistas, indicações de livros, verbetes de curiosidades, entre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa.<br>Explorar, com a mediação da professora, ou do professor, textos informativos de diferentes gêneros em ambientes digitais de pesquisa, conhecendo as possibilidades desses ambientes.<br>Utilizar, de modo colaborativo, procedimentos de consulta a materiais impressos e a ambientes digitais em colaboração (consultar índices, títulos e subtítulos, página de abertura de sites, plataformas etc.).<br>Escrever indicações para livros, legendas para imagem, verbetes de curiosidades, notas, diagramas sobre temas estudados, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto, ditando à professora, ou ao professor, ou em parceria com colegas. | Reconhece a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações, entre outros definidos para o estudo no período)?<br>Participa do planejamento e da produção de textos, ditando à professora, ou ao professor, expondo suas ideias?<br>Utiliza, com a mediação da professora, ou do professor, no processo de estudo ou de informar-se para produzir outro texto, procedimentos como copiar a informação que interessa, grifar trechos, fazer anotações e acessar um *link*?<br>Escreve, em parceria com colegas, de acordo com sua hipótese de escrita, textos no gênero estudado, respeitando as características do mesmo (se for verbete de curiosidade: pergunta/título, corpo do verbete com a resposta e a fonte da pesquisa, por exemplo)? |
| **ORALIDADE (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, entrevistas (autoridade local, mais velhos etc.), verbetes de curiosidades, entre 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.<br>A. Ouvir áudios ou assistir a vídeos de gêneros investigativos a ser produzidos para conhecer os recursos de expressão próprios do gênero em estudo.<br>B. Colaborar para a pesquisa e estudos temáticos realizados com busca de materiais, ideias etc.<br>C. Produzir áudios ou vídeos de gêneros investigativos a ser veiculados em mídias digitais da comunidade escolar. | Participa do planejamento do texto a ser produzido, preocupando-se com o interlocutor/ouvinte, considerando as características da situação comunicativa?<br>Identifica, em situação de estudo coletivo, recursos expressivos que ampliam a qualidade da entrevista/exposição do verbete?<br>Participa da produção de áudios ou vídeos para divulgar estudos realizados, ouvindo as falas das colegas e dos colegas, contribuindo com a produção e respeitando os estudos realizados?<br>Traz materiais de casa ou da biblioteca da escola com os temas estudados? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Identificar em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, verbetes, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.<br>A. Analisar, de modo colaborativo, no processo de leitura, recursos linguísticos e discursivos que constituem os gêneros previstos no período de forma que seja possível empregá-los adequadamente nos textos a ser lidos/produzidos. | Identifica as características do gênero estudado em situação de estudo colaborativo?<br>Participa da elaboração de sínteses de estudo das características dos gêneros? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| Ouvir a leitura de textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.<br><br>Apreciar textos literários, observando os efeitos de sentido criados pela articulação das diferentes linguagens (verbal, imagética, gráfica) quando for o caso.<br><br>A. Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. | Escuta com atenção a leitura realizada pela professora, ou pelo professor, participando dos momentos de comentários, explicitando sua apreciação quando for o caso?<br><br>Comenta com a turma e com a professora, ou o professor, os contos lidos em outros momentos da rotina?<br><br>Solicita a releitura de alguns contos?<br><br>Relaciona texto verbal com as ilustrações, reconhecendo a articulação e complementaridade das linguagens na construção do sentido (comentando aspecto da imagem durante a leitura, antecipando a continuidade de determinado trecho com base na imagem, entre outros)? |
| Apreciar poemas e outros textos versificados, lidos pela professora, ou pelo professor, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.<br><br>A. Acompanhar a leitura de poemas, canções, cordéis e outros textos versificados, realizada pela professora, ou pelo professor, participando de intercâmbios orais durante e/ou posteriores a leitura, contribuindo para a construção dos sentidos possíveis com base no texto. | Acompanha a leitura comentando suas impressões sobre o que foi lido e ouvindo as colegas e os colegas? |
| Apreciar textos literários e participar de rodas de leitura, trocando ideias e opiniões com outros leitores.<br><br>Escolher livros em rodas de leitura e disponíveis em meios digitais, com base em diferentes critérios e informações, justificando a escolha e compartilhando opiniões e descobertas após a leitura.<br><br>Apreciar livros com imagens observando efeitos de sentido criado pela articulação entre as linguagens. | **Nas rodas de leitores e tertúlias**<br><br>Comenta após solicitação da professora, ou do professor, ouve com atenção a exposição e apreciação das colegas e dos colegas e explicita critérios de apreciação:<br>• em relação ao conteúdo temático;<br>• em relação à linguagem literária (beleza, estilo do autor); e<br>• em relação à qualidade do material gráfico?<br><br>Comenta de modo espontâneo, ouve com atenção a exposição e apreciação das colegas e dos colegas e explicita critérios de apreciação:<br>• em relação ao conteúdo temático;<br>• em relação à linguagem literária (beleza, estilo do autor); e<br>• em relação à qualidade do material gráfico?<br><br>Escolhe livros e leva para casa para lê-los, com a ajuda da família, justificando sua escolha.<br><br>Solicita os livros disponíveis na sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler as histórias.<br><br>Cuida dos textos, dos livros de uso pessoal e do acervo da sala. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, (re)contagens de contos tradicionais, populares, entre outros contos do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa.<br>Recontar[2] histórias conhecidas, lidas pela professora, ou pelo professor, para recuperar a sequência dos episódios essenciais e algumas características da linguagem do texto lido pela professora, ou pelo professor.<br>Reescrever textos conhecidos, seja ditando à professora, ou ao professor, ou, mais tarde, em parceria com colegas, respeitando a progressão temática, considerando as ideias principais do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem orientando-se pelo planejamento/planificação do texto.<br>Reler e revisar o texto produzido com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração das colegas e dos colegas para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações. | Participa dando ideia para planejar o que vão reescrever?<br>Participa das situações de reescrita ditando trechos dos contos conhecidos à professora, ou ao professor?<br>Pesquisa com a turma e a professora, ou o professor, em textos informativos aspectos da história (castelos, duendes, fadas, piratas, princesas etc.)?<br>Considera no texto ditado à professora, ou ao professor, as ideias do texto-fonte?<br>Usa algumas características da linguagem escrita nos textos que dita à professora, ou ao professor?<br>Dita o texto à professora, ou ao professor, considerando as especificidades do gênero?<br>Dita o texto à professora, ou ao professor, considerando quem vai ler?<br>Dita o texto à professora, ou ao professor, considerando onde o texto vai circular? |
| Editar a versão final do texto produzido, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. | Opina na edição do texto e do suporte escolhido (livro, capa, cores, ilustrações, entre outros)?<br>Busca exemplos de ilustrações em livros, internet?<br>Ouve a opinião da colega, ou do colega, discutindo as possibilidades de edição final do texto/livro ou mídia digital? |
| **ORALIDADE (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem (neste último caso, usando as obras ilustradas, os livros-álbum[3]), textos literários lidos pela professora, ou pelo professor, e/ou ouvidos em contextos familiares, entre outros, respeitando as características do gênero e o registro literário. | Reconta textos literários ouvidos, respeitando as características do gênero, os recursos expressivos de modo que o ouvinte compreenda o que está sendo contado? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 2º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| Identificar, com a mediação da professora, ou do professor, que os textos têm funções relacionadas aos diversos campos de atuação da vida social e às diferentes mídias – impressa, de massa e digital –, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.<br>Explorar, com a mediação da professora, ou do professor, textos de diferentes mídias e campos de atuação, conhecendo suas possibilidades.<br>Estabelecer, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, relações entre os textos dos diferentes campos de atuação, no que se refere à sua finalidade, a valores veiculados, crenças, entre outros. | Participa de situações de leitura e escuta de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias de modo a expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos com base nos textos?<br>Com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, identifica o contexto de produção e a função social do texto lido no processo de leitura e escuta de textos?<br>Busca, seleciona e lê, com a mediação da professora, ou do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e os interesses?<br>Faz perguntas durante as leituras em voz alta, ou colaborativas, explicitando dúvidas, contribuições e recursos utilizados para responder aos questionamentos da professora, ou do professor? Por exemplo, pede para reler o trecho que provoca dificuldades, resolve as dúvidas ou consulta outras fontes, entre outros procedimentos? |
| Reconhecer[4] que os textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.<br>Acompanhar[4] a leitura realizada pela professora, ou pelo professor, ou pela colega, ou pelo colega, ajustando o falado ao escrito em materiais impressos e digitais. | Lê[4], em voz alta, materiais impressos e digitais, expostos na sala, respeitando a direção da escrita?<br>Acompanha[4] a leitura, feita pela colega, ou pelo colega, ou pela professora, ou professor, com precisão no ajuste do falado ao escrito? |
| Ler[4], de modo colaborativo e, mais tarde, com autonomia, textos da tradição oral regional e nacional (parlendas, adivinhas, poemas, canções, cantigas e trava-línguas entre outros) com precisão no ajuste. | Lê para uma audiência textos da tradição oral de modo autônomo e fluente?<br>Localiza palavras em textos da tradição oral (parlendas, cantigas, adivinhas) quando solicitado pela professora, ou pelo professor? |
| Buscar, selecionar e ler, com a mediação da professora, ou do professor, e da turma, textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e os interesses.<br>Participar de situação de escolha de livros e outros materiais de leitura, consultando títulos, sumários, quarta capa, com a ajuda da professora, ou do professor, e colegas.<br>Ler textos que circulam em meios impressos e/ou digitais, relacionando aspectos verbais e não verbais na construção dos sentidos, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor.<br>A. Ouvir a leitura de textos das diversas áreas do conhecimento para estudar temas relacionados a uma finalidade determinada. | Busca, seleciona e lê, com a mediação da professora, ou do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e os interesses?<br>Solicita os livros que compõem o acervo da sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler os textos?<br>Escolhe livros e outros materiais de leitura com a ajuda da turma e da professora, ou do professor?<br>Articula, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, informações de outras linguagens (desenhos, fotografias, cores, tamanho da letra etc.) com o texto verbal?<br>Compreende os textos lidos pela professora, ou pelo professor, e, mais tarde, por si mesmo, apoiando-se nos conhecimentos prévios sobre a temática e nas características do gênero, do portador e do campo de atuação? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Estabelecer, com a ajuda das colegas e dos colegas, expectativas em relação ao texto que vai ler/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, sobre o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais (aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra), recursos gráficos, imagens e dados da própria obra (índice, prefácio etc.).<br><br>Confirmar antecipações realizadas antes e durante a leitura de textos, conferindo, com progressiva autonomia, a adequação das antecipações realizadas.<br><br>Localizar informações explícitas em textos.<br><br>Localizar[4] palavras num texto que se sabe de memória pelo ajuste e uso de indícios (letras dos nomes dos colegas, primeira e última letra) para antecipar, inferir e validar o que está escrito.<br><br>Localizar[4] um nome ditado pela professora, ou pelo professor, ou por uma colega, ou um colega, em listas de campos semânticos diversos para copiar e/ou organizar o cotidiano (fichas de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros).<br><br>Inferir, em situação de leitura colaborativa, informações implícitas nos textos.<br><br>Relacionar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, textos multissemióticos, identificando o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais.<br><br>Inferir, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos com base no contexto da frase ou do texto. | Explicita, durante a escuta de textos lidos pela professora, ou pelo professor, conexões realizadas com seus conhecimentos prévios?<br><br>Antecipa as informações com base nas pistas dadas nos textos?<br><br>Verifica, de modo colaborativo, as informações antecipadas antes e durante a leitura, confirmando-as ou não?<br><br>Localiza[4] informações explícitas em listas e/ou textos conhecidos ajustando o escrito ao falado e utilizando indícios?<br><br>Localiza, de modo autônomo, informações explícitas nos textos?<br><br>Realiza inferências com base na leitura e/ou escuta de textos com a ajuda da turma e da professora, ou do professor?<br><br>Identifica a presença de outras linguagens como constitutivas do sentido dos textos impressos ou digitais em quadros de complementação, infográficos, negrito, notas de rodapé, cores, por exemplo?<br><br>Articula, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, e, mais tarde, de modo autônomo, informações de outras linguagens (desenhos, fotografias, cores, tamanho da letra etc.) com o texto verbal?<br><br>Reconhece, gradativamente, os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos?<br><br>Realiza inferências locais e/ou globais em textos lidos ou ouvidos? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS (COLABORATIVA E AUTÔNOMA)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, com a ajuda da professora, ou do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa[5], pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.<br><br>Organizar, de modo colaborativo e na ordem, o texto que será produzido parte a parte. | Participa de planejamento dos textos a ser produzidos considerando a situação comunicativa e a finalidade deles, opinando e aceitando as ideias dos participantes? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| Participar de produções coletiva de textos, ditando para a professora, ou para o professor, e/ou para a turma. | Dita texto à professora, ou ao professor, respeitando os temas do texto-fonte e as características da linguagem escrita, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor? |
| Reler e revisar o texto produzido com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração da turma, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações e correções, considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidade etc.). | Dispõe-se a reler/ouvir a releitura do texto produzido para aprimorá-lo?<br>Sugere acréscimos, cortes, reformulações etc. no processo de revisão dos textos? |
| Editar a versão final do texto produzido, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. | Participa da edição do texto produzido e da construção do produto final dando ideias, ilustrando e organizando o material? |
| Utilizar *software*, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. | Utiliza, com a mediação da professora, ou do professor, programas de edição de texto e imagens, como o Word ou Docs, e de áudio, como o Audacity, no processo de edição de textos produzidos? |
| **ORALIDADE/ORALIZAÇÃO[1]** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. | Participa de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, usando a palavra com tom adequado, formulando perguntas e fazendo comentários sobre o tema tratado? |
| Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. | Ouve os colegas e respeita os turnos de fala em situação de rodas, discussões temáticas etc.? |
| Reconhecer, progressivamente, as características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.<br>Participar de rodas de leitura, rodas de conversa no contexto escolar, fazendo perguntas sobre o tema tratado, expressando-se de maneira audível. | **Nas rodas de apreciação literária**<br>• Faz comentários de forma espontânea, de modo coerente?<br>• Faz comentários após solicitações da professora, ou do professor?<br>• Ouve a professora, ou o professor, as colegas e os colegas? |
| 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 e tom de voz. | Compreende e faz uso dos aspectos não linguísticos utilizados na fala? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| **ESCRITA (ALFABETIZAÇÃO)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Escrever, com autonomia, o próprio nome.<br>Escrever o próprio nome e o das colegas e dos colegas, de modo convencional, em situações de organização escolar em que se fizer necessária essa identificação.<br>Escrever, com autonomia, listas de palavras de um mesmo campo semântico (títulos de livros lidos, nomes de lanches preferidos etc.), adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma e textos da tradição oral) e justificando a forma de escrever.<br>Escrever controlando a produção pela hipótese silábica com valor sonoro convencional, progredindo para a escrita alfabética.<br>Escrever espontaneamente ou por ditado palavras/textos alfabeticamente – utilizando letras/grafemas que representem fonemas, ainda que escreva com algumas falhas no valor sonoro convencional ("HATO" para "gato", ou "KAZA" para "casa" ou "AHUA" para "água").<br>Revisar as suas escritas, procurando aproximar-se das convenções em colaboração com a turma e a professora, ou o professor.<br>Observar escritas convencionais (listas de nomes da classe, textos expostos, títulos de livros etc.) como apoio à escrita, comparando-as às suas produções, percebendo semelhanças e diferenças e ajustando quando for preciso. | Escreve convencionalmente o próprio nome e o utiliza como referência para escrever outras palavras?<br>Consulta o material exposto na sala, dicionários e livros para escrever e revisar o que escreveu com base na intervenção da professora, ou do professor?<br>Escreve controlando a produção pela hipótese silábica com valor sonoro convencional, avançando para a escrita alfabética?<br>Escreve compreendendo a base alfabética do sistema de escrita?<br>Revisa suas escritas, com base nas intervenções realizadas pela turma e pela professora, ou pelo professor, aproximando-se da escrita convencional?<br>Busca pistas em escritas estáveis presentes na sala de aula para escrever/revisar suas produções?<br>Discute, em dupla/grupos, a escrita da palavra, ouvindo a turma, opinando e ajustando suas produções? |
| Copiar textos breves, observando aspectos como espaçamento entre as palavras, distribuição gráfica de suas partes, uso da pontuação entre outros aspectos, voltando para o texto-fonte sempre que tiver dúvidas. | Reproduz, em situação de cópia significativa, pequenos textos observando aspectos como pontuação, acentuação, presença de letra maiúscula, paragrafação e distribuição gráfica de suas partes? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem alfabética em situação de construção de listas que ajudem a organizar o cotidiano. | Conhece as letras e as diferencia de outros sinais gráficos?<br>Recita o alfabeto e utiliza-o nas situações de escrita para organizar o cotidiano?<br>Recorre ao alfabeto móvel e a listas estáveis, entre outros referenciais, nas situações de leitura e escrita? |
| Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas em situações de consulta a materiais impressos, digitais e manuscritos e em eventuais escritas. | Conhece letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, utilizando-as nas situações que se fizerem necessárias? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| Analisar[6], com autonomia, semelhanças e diferenças entre os nomes das colegas e dos colegas, considerando indícios como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos.<br><br>Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.<br><br>Analisar palavras e suas partes, com base no trabalho com textos da tradição oral (cantigas, parlendas do repertório local, regional e nacional, poemas etc.), progredindo para uma análise cada vez mais ajustada de partes menores da palavra (quais letras correspondem a quais sons; quantas letras e sons a compõem).<br><br>Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons iniciais, mediais e finais, ajustando o escrito ao falado.<br><br>Analisar inventário de palavras, organizando-as pelo critério de aproximação de campo semântico (separar os nomes dos alunos que faltaram da lista, separar as frutas dos legumes, descobrir os brinquedos infiltrados na lista de material escolar etc.)<br><br>Relacionar elementos sonoros (partes de palavras) com sua representação escrita.<br><br>Realizar, de modo colaborativo e autônomo, análises fonológicas de palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons iniciais, mediais e finais, avançando para análise da relação fonema-grafema, até o final do ano, em situações de reflexão sobre a grafia correta. | Utiliza a lista de nomes da classe como referencial de escrita?<br><br>Apoia-se na letra inicial, medial, final ou outros indícios para localizar nomes em listas, validar ou descartar as antecipações realizadas?<br><br>Reconhece partes iguais de duas palavras (na lista de nomes: MARIANA e MARIA)?<br><br>Produz escritas preocupando-se com quais letras usar para grafar as palavras?<br><br>Apoia-se na letra inicial, medial, final ou outros indícios para validar ou descartar as antecipações realizadas na análise de textos e palavras?<br><br>Localiza palavras em lista, quando solicitado pela professora, ou pelo professor, e/ou com base na definição de um critério, realizando uma análise cada vez mais ajustada da correspondência entre sons e letras?<br><br>Compara palavras, identificando semelhanças e diferenças entre a emissão sonora (palavras/sílabas) e registro escrito?<br><br>Identifica semelhanças e diferenças entre sons iniciais, mediais e finais, reconhecendo a relação fonema--grafema, em situações de reflexão sobre a grafia correta? |
| Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras de uso frequente (letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios).<br><br>Escrever corretamente palavras com correspondências regulares diretas (pares mínimos F, V, T, D, P, B).<br><br>Compreender, progressivamente, que há diferentes maneiras de grafar a nasalidade, observando banco de palavras com as ocorrências que se fizerem necessárias estudar, como M,N,NH, ~ (til) entre outras formas de nasalização.<br><br>Escrever corretamente palavras com correspondências regulares contextuais.<br><br>Analisar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, inventário de palavras classificadas como regulares contextuais para compreender que o contexto determina diferenças no modo de grafar, como G e GU, C e Q, E e O (em posição átona e final de palavra) entre outras ocorrências contextuais estudadas.<br><br>Escrever convencionalmente palavras de uso frequente, não regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S iniciais) | Escreve corretamente palavras de uso frequente?<br><br>Conhece e faz uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V)?<br><br>Mostra preocupação com a grafia correta da nasalidade ao produzir textos?<br><br>Consulta bancos de referência para decidir pela grafia correta da nasalização?<br><br>Escreve corretamente palavras classificadas como regulares contextuais, em situação de ditado, progredindo para a escrita correta nas demais situações de escrita?<br><br>Reconhece que a escrita de algumas palavras não é regida por regras, demonstrando preocupação e interesse em consultar fontes confiáveis (livros, dicionários, sites da internet, professora, ou professor)?<br><br>Escreve convencionalmente palavras de uso frequente com H inicial, L/LH e C/S iniciais?<br><br>Participa de situação de ditado interativo e leitura com focalização, apresentando preocupações ortográficas e sugestões/ideias para lembrar a grafia correta, tomando nota de descobertas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO) | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| Analisar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, as diferenças de sentido de algumas palavras, decorrentes do uso da acentuação. Por exemplo, é/e; está/esta; baba/babá; carne/carnê; aí/ai; vovô/vovó etc., comumente designadas por parônimos ou homógrafos imperfeitos.<br>Identificar a presença e, progressivamente, utilizar os acentos em palavras de uso frequente presentes em textos conhecidos (agudo e circunflexo). | Identifica a diferença de sentido de pequenos textos, considerando a acentuação das palavras?<br>Utiliza, em palavras de uso frequente, acento agudo e circunflexo? |
| Analisar textos conhecidos, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, para observar os efeitos de sentido provocados pelo uso da pontuação.<br>Selecionar e utilizar, de modo colaborativo, em situações de produção de textos, a pontuação mais adequada às intenções de significação. | Identifica, com apoio da professora, ou do professor, e das colegas e dos colegas, a presença da pontuação nos textos, reconhecendo os efeitos de sentido e entonação provocados pelo uso da mesma?<br>Segmenta o texto em frases, separando-as graficamente?<br>Segmenta o texto em frases, utilizando algum sinal de pontuação ainda que não convencionalmente? |
| Analisar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, os efeitos de sentido produzidos pelo uso de distintas saliências textuais, como aspas, negrito, itálico, destaques gráficos e formatação especial de letra. | Observa o uso de outros recursos empregados nos textos e contribui com análises realizadas a respeito do sentido produzido pela utilização desses sinais? |
| Reconhecer na escrita a separação das palavras por espaços em branco.<br>Ler e acompanhar a leitura de textos conhecidos, de modo a identificar a segmentação entre as palavras.<br>Segmentar o texto em palavras nas situações de escrita espontânea de textos conhecidos.<br>Reconhecer, na escrita de textos, que as palavras podem ser separadas em partes, quando não couberem na mesma linha.<br>Observar, nas situações de produção coletiva, as regras da separação de sílabas e as diferentes possibilidades de translineação.<br>Utilizar, em situação de produção em duplas, as regras de translineação, escolhendo a possibilidade mais adequada ao espaço disponível para a escrita na linha, ainda que com falhas. | Reconhece a existência de separação entre as palavras na escrita?<br>Segmenta textos conhecidos em palavras, ainda que com algumas falhas?<br>Reconhece que as palavras podem ser segmentadas em sílabas e identifica diferentes possibilidades de separação quando, durante a escrita, não couberem por inteiro na mesma linha?<br>Reconhece, com a ajuda de colegas, quais as regras da separação das palavras em sílabas?<br>Participa de produção coletiva, em duplas, observando os diferentes modos possíveis de segmentar uma palavra no final da linha, quando não couber por inteiro? |
| Reconhecer relações de sinonímia e antonímia por comparação de palavras com base em uma determinada relação presente em texto. | Organiza e agrupa palavras pelo critério de aproximação e oposição de significado?<br>Realiza, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, análise e agrupamento de palavras por aproximação de significado em situação que requerer esse procedimento? |
| Reconhecer as diferentes formas de registro gráfico das letras, utilizando letras cursiva e de imprensa, em situações específicas. | Conhece os diferentes tipos de letra, utilizando-as nas situações em que são requeridas no contexto escolar e fora dele? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Ler e compreender, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, e, mais tarde, com autonomia, listas, agendas, avisos, convites, bilhetes, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana que circulem no âmbito regional e nacional, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br><br>Ler e compreender, em colaboração com a turma e com a ajuda docente, com progressiva autonomia, quadras, parlendas, trava-línguas, cantigas, letras de canção, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o assunto do texto.<br><br>Acompanhar a leitura de cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, canções, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana versificados de modo a ajustar o falado ao escrito. | Lê, de modo compreensivo e com a colaboração das colegas e dos colegas, textos do campo da vida cotidiana?<br><br>Lê e compreende, de modo autônomo, textos do campo da vida cotidiana?<br><br>Compreende os diversos usos e funções do gênero lista, utilizando-o nas situações do cotidiano?<br><br>Realiza o ajuste do falado ao escrito ao acompanhar a leitura de textos versificados do cotidiano e da tradição oral? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), relatos de experiência vivida[7], entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.<br><br>Planejar bilhetes e cartas em meio impresso e/ou digital, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | Participa do planejamento opinando e interagindo com a turma e com a professora, ou o professor?<br><br>Participa do planejamento interagindo com a turma e com a professora, ou o professor, dando ideias pertinentes de acordo com a situação comunicativa?<br><br>Conhece gêneros textuais como bilhetes, convites, agendas, legendas para álbuns, avisos, cartas, entre outros que forem estudados, utilizando-os em situação do cotidiano? |
| Registrar, em colaboração com a turma, com a ajuda da professora, ou do professor, e pelo autoditado, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.<br><br>Produzir, com autonomia, listas, agendas, bilhetes, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.<br><br>Produzir em situação de ditado à professora, ou ao professor, relatos de experiência, de observação de processos ou diário (pessoal e da classe) situando as ações no tempo de modo coerente e revisando, durante a produção, de acordo com a situação de comunicação e o tema/assunto do texto. | Escreve textos que sabe de memória de modo colaborativo de acordo com sua hipótese de escrita?<br><br>Escreve alfabeticamente textos que conhece de memória, autonomamente, fazendo uso do autoditado?<br><br>Produz textos instrucionais em parceira com as colegas e os colegas de acordo com as características do gênero estudado?<br><br>Participa da produção solicitada fazendo sugestões, ditando à professora, ou ao professor, ou escrevendo autonomamente de acordo com a situação comunicativa?<br><br>Elabora relatos ou diário (pessoal e da classe), ditando à professora, ou ao professor, situando as ações no tempo e considerando a situação comunicativa? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Reler e revisar o texto produzido com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração da turma, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações considerando a capacidade que a criança tem de análise da língua escrita e da linguagem que se escreve.<br>A. Acompanhar e sugerir o uso de procedimentos escritores, como reler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões no momento da escrita e revisar no processo e ao final.<br>B. Dispor-se a compartilhar seus escritos com outras pessoas de modo a divulgar suas produções e aprimorá-las. | No processo de releitura, sugere/exclui repetições indesejadas nos textos produzidos de modo coletivo e/ou em colaboração com a colega, ou o colega, substituindo o referente por outras palavras (nome, pronome, apelido, classe relacionada etc.) ou utilizando elipse?<br>Relê, quando solicitado pela professora, ou pelo professor, e, mais tarde, com autonomia, os textos produzidos para aprimorá-los?<br>Explicita atitudes de interação, de colaboração com disposição para trocas de experiência em grupos e no coletivo, falando e ouvindo os colegas, mostrando suas escritas e apreciando as das colegas e dos colegas? |
| **ORALIDADE /ORALIZAÇÃO[1]** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, entre 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.<br>Produzir avisos, recados, convites, receitas, instruções, entre outros gêneros da vida cotidiana por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, em situações de colaboração. | Planeja a fala adequando diferentes interlocutores e mídias em situações comunicativas do cotidiano escolar (exposição oral, vídeos, rodas em geral, entre outros) com maior e menor formalidade, de acordo com a situação comunicativa?<br>Contribui com o planejamento da produção de textos orais, do campo cotidiano, respeitando as ideias dos colegas e fazendo sugestões coerentes com a situação de comunicação? |
| Cantar cantigas e canções obedecendo ao ritmo e à melodia. | Oraliza textos produzidos com entonação e fluência, expressando-se de forma clara e adequando a linguagem tendo em vista a compreensão dos ouvintes, de acordo com a situação comunicativa? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA/ALFABETIZAÇÃO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (antes, depois, ontem, hoje, amanhã, outro dia, antigamente, há muito tempo etc.), e o nível de informatividade necessário. | Elabora relatos ou diário (pessoal e da classe), ditando à professora, ou ao professor, ou em parceria com a turma, situando as ações no tempo e utilizando organizadores textuais pertinentes ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto produzido? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| Identificar e reproduzir, em situação coletiva, a formatação e diagramação específica de gêneros como listas, agendas, calendários, regras, bilhetes, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, relatos e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos). | Produz textos no gênero estudado, ditando à professora, ou ao professor, e, mais tarde, de modo autônomo, respeitando a formatação? |
| Analisar situações comunicativas em que circulam gêneros orais do campo da vida cotidiana com a finalidade de compreender suas características e formas de modo a constituir um repertório de recursos e condições que permitam um desempenho de melhor qualidade.<br>Ouvir/retomar o texto recitado e/ou oralizado para acrescentar elementos prosódicos que favoreçam a compreensão da audiência.<br>Identificar e (re)produzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, as rimas, aliterações, assonâncias e o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. | Tem disponibilidade para retomar as produções/ oralizações realizadas, revisando-as?<br>Retoma as produções realizadas, fazendo ajustes considerando os interlocutores, as formas dos gêneros e a situação comunicativa? |
| **CAMPO DA VIDA PÚBLICA[8]** | |
| **LEITURA/ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Ler em parceria e em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.<br>Participar de leitura colaborativa de fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas destinadas ao público infantil, colaborando na construção de sentidos dos textos lidos.<br>Ler e compreender, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>Participar de rodas de leitores de textos publicitários para refletir sobre as relações de consumo tal como estão constituídas na sociedade atual, relacionando-as com a sustentabilidade e com campanhas de conscientização.<br>Participar de leitura colaborativa de textos jornalísticos destinados ao público infantil, ajudando na construção de sentidos dos textos lidos e identificando sua finalidade. | Escuta com atenção a leitura realizada pela professora, ou pelo professor?<br>Lê em parceria fotolegendas, manchetes e títulos ajustando o falado ao escrito com base em indícios (pistas orais, imagens, campo semântico etc.) para arriscar-se a ler, ainda que sem saber?<br>Lê fotolegendas, manchetes, títulos de artigos entre outros textos do campo jornalístico e midiático com autonomia?<br>Reconhece, com a ajuda da professora, ou do professor, a finalidade dos textos publicitários, relacionando-os com campanhas de consumo consciente?<br>Comenta os textos lidos pela professora, ou pelo professor, e/ou em situação de leitura colaborativa, emitindo opinião sobre os temas veiculados e explicitando os recursos utilizados para localizar, inferir, comparar informações etc.?<br>Observa os cartazes expostos na escola e comenta sobre seu conteúdo?<br>Conhece e orienta-se pela lista de regulamentos presente na sala?<br>Realiza leitura compreensiva de cartazes, avisos, folhetos e regras com autonomia? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Língua Portuguesa

| | |
|---|---|
| Ler/ouvir e compreender, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto e finalidade do texto.<br><br>Ler em parceria com a turma e de modo autônomo, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). | Lê com autonomia histórias em quadrinhos, ainda que ajuste o escrito ao falado e construa os sentidos articulando texto e imagem? |
| **PRODUÇÃO ESCRITA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil, digitais ou impressos, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa.<br><br>Planejar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, ao local de circulação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Planeja o texto que vai produzir e/ou contribui para o planejamento coletivo, organizando as ideias, sugerindo recursos de acordo com o gênero escolhido? |
| Escrever, com a mediação da professora, ou do professor, e, mais tarde, com autonomia, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos noticioso, digitais ou impressos, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br><br>Observar o uso de procedimentos escritores, como reler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões na escrita e revisar no processo e ao final.<br><br>Participar de visitas orientadas a ambientes digitais para observar/conhecer textos nos gêneros citados, explorar as características desses ambientes e construir, de modo colaborativo, registros que possam repertoriar a produção.<br><br>Produzir, de modo colaborativo, cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br><br>Consultar murais e outros suportes de divulgação de eventos para orientar-se na escola e comunidade.<br><br>Acompanhar e sugerir o uso de procedimentos escritores, como reler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões no momento da escrita e revisar no processo e ao final. | Escreve ditando à professora, ou ao professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, slogans, anúncios, entre outros gêneros do campo jornalístico e midiático, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto?<br><br>Contribui com ideias ao reler o texto tanto no processo de produção quanto ao final, revendo e ajustando de modo a avançar na qualidade do texto?<br><br>Acompanha a tomada de notas coletiva e/ou em duplas sobre os textos analisados em ambientes digitais?<br><br>Contribui com a produção coletiva dos cartazes reconhecendo os principais elementos textuais e visuais que devem compor o texto?<br><br>Participa da produção do texto estudado dando ideias sobre o que e como escrever?<br><br>Orienta-se pelos avisos e cartazes, presentes em murais, consultando-os com frequência?<br><br>Identifica a necessidade de rever trechos do texto produzido para garantir maior legibilidade? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ORALIDADE/ORALIZAÇÃO[1] | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| Planejar a fala, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, adequando-a a diferentes interlocutores e temas/assuntos em situações comunicativas do cotidiano escolar, como rodas de conversas sobre temas estudados, rodas de estudos de uma notícia, roda de jornal, entre outras.<br>Participar de discussões sobre regras de convivência e outros assuntos relacionados às leis e regulamentos que fizerem sentido para o momento e para a região (por exemplo, proibição de canudinhos plásticos, uso de cachoeiras, entre outros assuntos), ouvindo com atenção e emitindo opinião justificada. | Planeja uma fala – ainda que em colaboração –, considerando o contexto de produção do texto e a opinião dos colegas, que contribua com suas ideias e para a maior legibilidade do texto?<br>Emite opinião sobre temas/assuntos estudados justificando suas ideias?<br>Participa da produção de regras de convivência ouvindo e dando opinião?<br>Propõe soluções para possíveis conflitos do cotidiano, tanto no âmbito da sala quanto da região, justificando suas ideias? |
| Identificar, em situação de estudo coletivo, a formatação e diagramação específica de gêneros como fotolegendas de notícias e álbum de fotos noticioso – digitais ou impressos[9].<br>Identificar os recursos de expressão que constituem os gêneros previstos na modalidade oral para analisar colaborativamente a adequação dos textos produzidos e dos recursos utilizados.<br>Analisar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, as marcas linguísticas e recursos de outras linguagens (cores, negritos, tamanho da letra) de acordo com a finalidade dos textos (como no caso das fotolegendas o uso do imperativo, o modo como explica a foto etc.). | Participa da elaboração de lista com síntese de registro de estudos realizados sobre as características dos textos de um determinado gênero, reconhecendo os sentidos produzidos pelo uso dos recursos?<br>Reconhece algumas marcas do gênero estudado, em parceria com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, identificando a finalidade do uso desses recursos?<br>Realiza, com a ajuda da turma, tomada de notas sobre as principais características dos gêneros estudados?<br>Identifica, em situação de produção coletiva, os recursos gráficos dos textos publicitários?<br>Emprega nos textos que serão produzidos os recursos estudados, de modo que possam contribuir para a construção dos sentidos e garantir a legibilidade do enunciado, em situação de colaboração? |
| Identificar 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 (de modo colaborativo).<br>Reconhecer recursos gráficos próprios dos gêneros mencionados, com vistas à sua apropriação.<br>Analisar textos para estudar as características dos gêneros. | |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDOS E PESQUISA | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Ler e compreender, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br><br>Ouvir a leitura de relatos históricos, artigos de enciclopédias, além de assistir a documentários para conhecer e valorizar as diferentes culturas.<br><br>Participar de leitura colaborativa dos textos do gênero estudado, ouvindo com atenção e explicitando compreensão do que está sendo lido.<br><br>Acompanhar a leitura de relatos históricos, textos expositivos, verbetes, artigos de revista infantil, entre outros textos de estudo, realizando, de modo colaborativo (duplas), destaques de informação importante para a compreensão do texto (grifos, notas). | Participa das leituras realizando falas pertinentes ao tema/assunto estudado?<br><br>Lê pequenos enunciados de tarefas, com a ajuda das colegas e dos colegas, identificando o que deve fazer?<br><br>Lê enunciados de tarefas, autonomamente, identificando o que deve fazer?<br><br>Ouve, com atenção, a leitura (colaborativa) de relatos históricos, textos expositivos, verbetes, artigos de revistas infantis, entre outros gêneros do campo investigativo, fazendo perguntas e explicitando suas ideias a respeito do tema/assunto lido?<br><br>Destaca informações relevantes nos textos lidos em parceria? |
| Reler, com a mediação da professora, ou do professor, trechos de textos grifando informações relevantes e realizando anotações.<br><br>Explorar, com a mediação da professora, ou do professor, textos informativos de diferentes gêneros em ambientes digitais de pesquisa, lendo e/ou ouvindo títulos, acessando *links* para conhecer as possibilidades desses ambientes. | Retoma textos lidos conferindo destaques feitos anteriormente e preparando anotações de estudo?<br><br>Realiza anotações – no próprio texto, à margem, ou em material à parte – a respeito dos aspectos importantes de um texto que está estudando?<br><br>Demonstra interesse por participar de atividades em ambientes digitais?<br><br>Consegue ler títulos – em colaboração ou de modo autônomo – para localizar uma informação solicitada?<br><br>Nos ambientes digitais, com mediação da professora, ou do professor, e/ou colaboração, acessa *hiperlinks* para buscar informações complementares? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTO (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa coerentes com um tema[10] investigado (paisagens regionais, presença de diferentes culturas na região, entre outros).<br><br>Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.<br><br>Utilizar, de modo colaborativo, procedimentos de consulta a materiais impressos e a ambientes digitais (consultar índices, títulos e subtítulos, página de abertura de sites, plataformas etc.). | Participa do planejamento de textos, expondo suas ideias, de acordo com o tema em estudo, considerando as características do gênero e o tema/assunto/finalidade do texto?<br><br>Utiliza, com a mediação da professora, ou do professor – seja no processo de estudo de um texto, seja durante uma pesquisa para produzir outro texto –, procedimentos como copiar a informação que interessa, grifar trechos, fazer anotações, acessar um *link* etc.?<br><br>Localiza e grifa, com autonomia, informações relevantes com base nos textos estudados? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| Produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa e de audiovisuais estudados coerentes com o tema investigado.<br><br>Produzir, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.<br><br>Escrever indicações para livros, verbetes de curiosidades, notas, diagramas sobre temas estudados (diversidade cultural, aspectos da paisagem regional, da cultura de um povo), respeitando as características da situação comunicativa, ditando à professora, ou ao professor, ou em parceria com a turma.<br><br>Reler e revisar o texto produzido com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração das colegas e dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, durante o processo de escrita e ao final. | Faz uso de diferentes procedimentos de tomada de notas de modo autônomo?<br><br>Escreve, em parceria com os colegas de acordo com sua hipótese de escrita, textos no gênero estudado, respeitando as características do mesmo (se for verbete de curiosidade: pergunta/título, corpo do verbete com a resposta, a fonte da pesquisa, por exemplo)?<br><br>Escreve com autonomia, ainda que com falhas na convenção da escrita, diagramas, verbetes de curiosidades (você sabia que) sobre temas estudados, respeitando as características do gênero e considerando a situação comunicativa?<br><br>Relê e revisa trechos do texto produzido durante a escrita para planejar os trechos seguintes e, ao final, para garantir maior legibilidade, ajustando-o? |
| **ORALIDADE/ORALIZAÇÃO[1]** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, *booktobers* de livros lidos/ouvidos, relatos de experimentos, registros de observação e entrevistas (autoridade local, mais velhos etc.), entre 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.<br><br>Ouvir áudios ou assistir vídeos de gêneros investigativos a ser produzidos para conhecer os recursos de expressão próprios do gênero em estudo.<br><br>Colaborar para a pesquisa e estudos temáticos realizados com busca de materiais, sugestões de produtos finais etc. | Planeja, em colaboração com os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, *booktobers* de livros lidos/ouvidos, relatos de experimentos, registros de observação e entrevistas (autoridade local, mais velhos etc.), entre 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?<br><br>Ouve áudios ou assiste a vídeos de gêneros investigativos a ser produzidos para conhecer os recursos de expressão próprios do gênero em estudo?<br><br>Colabora para a pesquisa e estudos temáticos realizados com busca de materiais, sugestões de produtos finais etc.? |
| Produzir, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, *booktobers* de livros lidos/ouvidos, relatos de experimentos, registros de observação e entrevistas (autoridade local, mais velhos etc.), entre 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. | Participa da produção de áudios ou vídeos para divulgar estudos realizados, livros lidos, ouvindo as falas dos colegas, contribuindo com a produção e respeitando os estudos realizados?<br><br>Traz materiais de casa ou da biblioteca da escola sobre os temas estudados? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDOS E PESQUISA | |
|---|---|
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Identificar a formatação e diagramação específica de gêneros como enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, verbetes, digitais ou impressos, inclusive em suas versões orais.<br>Analisar, de modo colaborativo, no processo de leitura, recursos linguísticos e discursivos que constituem os gêneros previstos no período, de modo que seja possível empregá-los adequadamente nos textos a ser lidos/produzidos.<br>Identificar e reproduzir a formatação e diagramação específica de gêneros como relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, inclusive em suas versões orais. | Identifica as características do gênero estudado em situação de estudo colaborativo?<br>Utiliza, em situação de produção coletiva, as marcas do texto/gênero selecionado para o estudo?<br>Produz registros coletivos e em duplas sobre os estudos realizados? |
| Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos e revisados coletivamente, indicando substituições. | Identifica, em situações de revisão coletiva, repetições indesejadas de expressões/palavras, refletindo sobre os efeitos de sentido produzidos e realizando ajustes, inclusive nas produções orais? |
| **CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Ouvir a leitura de textos literários de maior porte como contos (populares, de fadas, modernos, acumulativos, de assombração de diferentes culturas), mitos, lendas e crônicas entre outros.<br>Apreciar textos literários, observando os efeitos de sentido criados pela articulação das diferentes linguagens (verbal, imagética, gráfica) quando for o caso.<br>Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, reconhecendo, de modo colaborativo, a articulação das linguagens na composição do sentido.<br>Apreciar textos literários explicitando a preferência por determinado autor. | Escuta com atenção a leitura realizada pela professora, ou pelo professor, participando dos momentos de comentários, explicitando sua apreciação quando for o caso?<br>Faz antecipações sobre o que será lido, conferindo ao longo da leitura realizada pela professora, ou pelo professor?<br>Relaciona texto verbal com as ilustrações, reconhecendo a articulação e complementaridade das linguagens na construção do sentido (comentando aspectos da imagem durante a leitura, antecipando a continuidade de determinado trecho lido com base na imagem entre outros)?<br>Participa da escuta de textos literários de um mesmo autor, apreciando o modo como escreve, o gênero e estilo da narrativa?<br>Solicita a releitura de alguns contos, explicitando os motivos (preferência pelo autor, apreciação da história etc.)? |
| Estudar, em parceria, textos teatrais adequados à faixa etária, preparando-os para leitura dramática a alunas e alunos de outra sala. | Realiza leitura dramática e, progressivamente, amplia a fluência compreensiva e de voz? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| Apreciar poemas e outros textos versificados, lidos pela professora, ou pelo professor, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.<br>A. Acompanhar a leitura de poemas, canções, cordéis e outros textos versificados, realizada pela professora, ou pelo professor, participando de intercâmbios orais durante e/ou posteriores à leitura, contribuindo para a construção dos sentidos possíveis com base no texto. | Analisa a composição de poemas/canções e outros textos versificados para perceber como os aspectos da oralidade, além de marcas visuais, são fundamentais na construção do sentido?<br>Identifica o efeito visual e/ou sonoro como parte constituinte do sentido do poema?<br>Acompanha a leitura colaborativa de poemas comentando suas impressões sobre o que foi lido e ouvindo os dos colegas? |
| Ler, por si mesmo, poemas, canções, cordéis e outros textos versificados.<br>Participar de rodas de leitura, trocando ideias e opiniões com outros leitores sobre textos lidos.<br>Escolher livros, em situação de rodas de leitura, visita a bibliotecas e/ou meios digitais, com base em diferentes critérios e informações, justificando sua escolha e compartilhando com as colegas e os colegas opiniões e descobertas após a leitura.<br>Apreciar livros com imagens observando efeitos de sentido criado pela articulação entre as linguagens. | Lê, com autonomia, diferentes textos versificados com compreensão?<br>Comenta os textos lidos com as colegas e os colegas nas rodas de leitura?<br>**Nas rodas de leitores, tertúlias**<br>• Faz comentários após solicitações da professora, ou do professor?<br>• Explicita critérios de apreciação em relação:<br>A. ao conteúdo temático;<br>B. à linguagem literária (beleza, estilo do autor, tratamento do tema etc.); e<br>C. à qualidade do material gráfico?<br>Ouve com atenção a exposição e apreciação dos colegas?<br>Faz comentários de modo espontâneo?<br>Escolhe livros e leva para casa para lê-los, com a ajuda da família, justificando sua escolha?<br>Solicita os livros disponíveis na sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler as histórias?<br>Cuida dos textos, dos livros de uso pessoal e do acervo da sala?<br>Escolhe para ler livros com imagens, manifestando interpretação plausível das possíveis intenções de significação?<br>Manifesta sua apreciação por tais obras comentando com a turma e com a professora, ou o professor? |
| Envolver-se em práticas de leitura literária, colaborativa, que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento (tertúlia, sacolinha dos livros, saraus etc.). | Participa de práticas de recepção de textos literários, ouvindo e apreciando as leituras realizadas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS (COLABORATIVA E AUTÔNOMA)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, reconto de textos literários conhecidos (contos tradicionais, populares, entre outros), considerando a ordem dos acontecimentos e as marcas do registro literário).<br>Recontar[11], em atividade coletiva de classe, histórias conhecidas, lidas pela professora, ou pelo professor, para recuperar a sequência dos episódios essenciais e algumas características da linguagem do texto lido. | Participa do planejamento e reconta textos literários lidos e/ou ouvidos para organizar suas partes e avançar na textualização, recuperando as ideias e linguagem presentes no texto-fonte?<br>Reconta, em atividade coletiva de classe, histórias já conhecidas (lidas pela professora, ou pelo professor), respeitando o seu turno de fala, dando sequência ao texto da colega, ou do colega, que o antecedeu, mantendo a ordem (relações de temporalidade) em que os episódios aparecem na história, as relações de causalidade existentes entre eles e o registro literário de modo a conservar expressões presentes na versão impressa? |
| Planejar, de modo colaborativo, a reescrita de textos conhecidos considerando a situação comunicativa em que o texto será veiculado e os temas do texto-fonte, organizando roteiros e/ou planos gerais do texto que será escrito, levando em conta o planejamento do reconto e as contribuições da atividade do reconto. | Participa do planejamento da reescrita considerando a atividade do reconto e seu planejamento, contribuindo com ideias para organizar o que será reescrito e ditando o texto à professora, ou ao professor? |
| Reescrever textos conhecidos seja ditando à professora, ou ao professor, seja, mais tarde, em parceria com as colegas e os colegas, respeitando a progressão temática, considerando as ideias principais do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem, orientando-se pelo planejamento/planificação do texto. | Considera no texto ditado à professora, ou ao professor, as ideias do texto-fonte e a articulação entre as partes?<br>Utiliza algumas características do registro literário nas situações de ditado e revisão?<br>Dita o texto à professora, ou ao professor, considerando onde o texto vai circular, quem irá ler etc.? |
| Reler e revisar o texto produzido com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração das colegas e dos colegas para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações e considerando as características da situação comunicativa. | Relê e revisa o texto escrito ou ditado à professora, ou ao professor, em colaboração com os colegas, visando o seu ajuste ao contexto de produção e a criação de condições para a compreensão das intenções de significação pelo leitor, bem como a sua legibilidade? |
| Editar a versão final do texto produzido, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. | Opina na edição do texto e do suporte escolhido (livro, capa, cores, ilustrações entre outros)?<br>Busca exemplos de ilustrações em livros e na internet?<br>Ouve a opinião da colega, ou do colega, discutindo as possibilidades de edição final do texto/livro ou mídia digital? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES DE AVALIAÇÃO** |
| Observar, no processo de leitura e estudo de poemas visuais, o formato do texto na página e as ilustrações, verificando os efeitos visuais provocados. | Reconhece em poemas visuais que o formato do texto pode provocar diferentes efeitos visuais e sentidos na leitura? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| Analisar textos literários para estudar o registro linguístico literário, reconhecendo a sua especificidade (recursos de referenciação, uso de repetição, adjetivação), bem como os sentidos produzidos pela utilização dos recursos citados.<br>Analisar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, textos literários identificando as formas de se referir a um mesmo personagem, sem repetir o nome, entre outros recursos.<br>Analisar, em situações de estudo coletivo, quando for o caso, os efeitos de sentido que podem ser conseguidos com repetições baseadas no uso de diferentes recursos linguístico-discursivos.<br>Eliminar, em situação de reescrita coletiva e revisão, repetições indesejadas nos textos produzidos, indicando substituições (substituir o referente por sinônimos ou hiperônimos, nome pelo pronome, ou utilizando elipse).<br>Em situação de reescrita coletiva e revisão, elaborar, com a ajuda da professora, ou do professor, repetições que produzam efeitos de sentido interessantes para o texto. | Elabora registros de estudo de texto literário, focalizando diferentes recursos que podem ser utilizados tanto para se evitar repetições indesejadas quanto para provocar efeitos de sentido interessantes para o texto por meio da repetição?<br>Analisa textos bem escritos observando sugestões para eliminar repetições indesejadas e produzir repetições interessantes para os efeitos de sentido pretendidos?<br>Revisa o texto, em situação coletiva e com a ajuda da professora, ou do professor, utilizando as referências construídas e registradas, conseguindo eliminar repetições indesejadas ou utilizando repetições para provocar efeitos de sentido interessantes para as intenções de significação pretendidas? |
| Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem (obras ilustradas e livros-álbum, com e sem ilustração) textos literários lidos pela professora, ou pelo professor, e/ou ouvidos em contextos familiares, entre outros, respeitando as características do gênero e o registro literário. | Reconta textos literários ouvidos e/ou lidos respeitando as características do gênero, os recursos expressivos de modo que o ouvinte compreenda o que está sendo contado? |

## 3º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| Estabelecer, com autonomia, expectativas em relação ao texto que vai ler/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 saliências textuais (aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra), recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.). | Antecipa as informações com base nas pistas dadas nos textos (posições assumidas, tratamento temático, visão do interlocutor, valores etc.). Verifica, de modo autônomo, as informações antecipadas antes e durante a leitura?<br>Verifica, de modo autônomo, as informações antecipadas antes e durante a leitura? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| Identificar, com a mediação da professora, ou do professor, que os textos têm funções relacionadas aos diversos campos de atuação da vida social e às diferentes mídias – impressa, de massa e digital –, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.<br>A. Explorar, com a mediação da professora, ou do professor, textos de diferentes mídias (impressa ou digital) e campos de atuação, conhecendo suas possibilidades.<br>B. Estabelecer, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, relações entre os textos dos diferentes campos de atuação, no que se refere à sua finalidade, a valores veiculados e crenças, entre outros. | Participa de situações de leitura, escuta, produção de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, de modo a expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos com base nos textos lidos/produzidos?<br>Busca, seleciona e lê, com a mediação da professora, ou do professor, e/ou da turma, textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses? Para informar-se sobre a vacinação contra febre amarela, por exemplo, pode-se ler verbete de enciclopédia, notícias ou reportagens publicadas em jornais impressos e digitais. Para se divertir ou apreciar, poderá ler um texto do campo artístico-literário, e assim por diante.<br>Identifica, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, no processo de escuta e leitura de textos, o contexto de produção e a função social do texto lido, reconhecendo que os textos têm diferentes funções, relacionadas aos campos de atuação em que estão inseridos?<br>Faz perguntas durante as leituras em voz alta, ou colaborativa, explicitando dúvidas, contribuições e recursos utilizados para responder aos questionamentos da professora, ou do professor?<br>Solicita/realiza releitura do trecho que provoca dificuldades de compreensão e/ou consulta outras fontes, entre outros procedimentos?<br>Explicita, durante a escuta de textos, lidos pela professora, ou pelo professor, conexões realizadas com seus conhecimentos prévios? |
| Localizar informações explícitas em textos lidos. | Localiza informações explícitas em textos lidos? |
| Inferir, em situação de leitura colaborativa, informações implícitas em textos, explicitando os recursos utilizados para realizar a inferência.<br>Inferir, com autonomia, informações implícitas em textos lidos.<br>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas com base no contexto da frase ou do texto. | Realiza inferências, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, em situação de leitura colaborativa, tanto com base na recuperação do contexto de produção e de recepção do texto quanto do universo temático do mesmo e do seu conhecimento prévio?<br>Realiza inferências, com autonomia, com base na leitura realizada por si mesmo? |
| Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. | Reconhece, com certa autonomia, os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos?<br>Identifica, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, a presença de outras linguagens como constitutiva do sentido dos textos impressos ou digitais, como quadro de complementação, infográfico, negrito, nota de rodapé, imagens e cores? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| Ler e compreender textos com nível de textualidade adequado, apresentando a leitura em voz alta para uma audiência.<br>A. Estudar textos (contos, poemas e textos teatrais, entre outros) para ler a uma audiência, em situação de comunicação definida.<br>Identificar a ideia central de textos lidos em colaboração com colegas ou com a professora, ou o professor, demonstrando compreensão global.<br>Recuperar relações entre as partes de um texto, em situação de leitura colaborativa, tendo em vista compreendê-lo melhor com base na análise de seus elementos (uso de sinônimos, substituições lexicais entre outros) | Lê, com autonomia e fluência semântica e de voz, textos conhecidos para uma audiência?<br>Estuda textos em colaboração com a turma ou com a professora, ou o professor, para planejar a leitura em voz alta para uma determinada audiência, considerando as especificidades da situação de comunicação?<br>Participa de leitura colaborativa identificando a ideia central e estabelecendo relações entre as partes do texto pela identificação de elementos que articulam a coesão e coerência (presença de ideias complementares, substituições lexicais, uso de sinônimos, pronomes entre outros recursos)? |
| Identificar relações de intertextualidade nos textos lidos, reconhecendo os efeitos de sentido provocados pelo uso do recurso. | Localiza, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, as relações de intertextualidade (presença de outros textos, ou de trecho deles) durante a leitura, identificando o efeito provocado pelo uso do recurso? |
| Buscar, selecionar e ler, com a mediação da professora, ou do professor, e da turma, textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e os interesses.<br>Escolher livros e outros materiais de leitura consultando títulos, sumários, quarta capa e orientando-se por diferentes critérios (objetivos de leitura, preferência por autores, ilustradores e temática, entre outros) em bibliotecas, cantinho da leitura, ou meios digitais.<br>Participar de roda de leitores para compartilhar sua opinião sobre livros/textos lidos e outros materiais de leitura, além de indicar e/ou receber indicação de obras literárias. | Busca, seleciona e lê, com a mediação da professora, ou do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e os interesses?<br>Solicita os livros que compõem o acervo da sala para conhecê-los, folheando-os, observando as suas ilustrações e/ou lendo os textos?<br>Escolhe livros e outros materiais de leitura, com certa autonomia, com base em uma finalidade definida, orientando-se por diferentes critérios?<br>Participa de roda de leitores comentando leituras realizadas e justificando os motivos da escolha? |
| Ler/ouvir textos das diversas áreas do conhecimento para estudar temas relacionados a uma finalidade determinada em fontes diversas das mídias digitais e impressas.<br>Realizar, no processo de estudos, procedimentos típicos do ato de ler para estudar (destacar informações relevantes, tomar nota, produzir esquemas com sínteses). | Dispõe-se a ler para estudar temas relacionados a projetos e sequências didáticas, realizando procedimentos típicos de situações de estudo? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| PRODUÇÃO DE TEXTOS (COLABORATIVA E AUTÔNOMA) | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Planejar, com a ajuda da professora, ou do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa[5], pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.<br>A. Organizar, de modo colaborativo, o texto que será produzido parte a parte, na ordem em que será produzido.<br>B. Recontar[11], em atividade coletiva de classe, histórias conhecidas, lidas pela professora, ou pelo professor, para recuperar a sequência dos episódios essenciais e algumas características da linguagem do texto lido. | Participa de planejamento dos textos a ser produzidos, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, opinando e aceitando as ideias dos participantes?<br>Elabora, de modo colaborativo, esquemas/planos de texto do que será escrito?<br>Reconta, em atividade coletiva de classe, histórias já conhecidas (lidas pela professora, ou pelo professor), respeitando o seu turno de fala, dando sequência ao texto de quem o antecedeu, mantendo a ordem (relações de temporalidade) em que os episódios aparecem na história, as relações de causalidade existentes entre eles e o registro literário de modo a conservar expressões presentes na versão impressa? |
| Reescrever, ditando para a professora, ou para o professor, e/ou a turma, textos de diferentes gêneros, recorrendo ao plano do texto, aos estudos sobre as características do gênero e revisando enquanto escreve. | Dita texto à professora, ou ao professor, respeitando as características do gênero e o planejamento realizado? |
| Analisar textos, de modo colaborativo, para observar a ocorrência de conhecimentos linguísticos e gramaticais, como concordância verbal e nominal, pontuação, modos de marcar o discurso direto, recursos de referenciação, entre outros conhecimentos que se fizerem necessários para aprimorar a escrita.<br>Utilizar, ao produzir e/ou revisar os textos, conhecimentos linguísticos e gramaticais tematizados/estudados no período, de acordo com diagnóstico realizado. Por exemplo, ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal e pontuação – ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações e pontuação do discurso direto. | Faz uso de aspectos da convenção da escrita, tematizados no período, no processo de revisão dos textos?<br>Realiza análise de textos tomando nota dos aspectos estudados e consultando-os em situação de produção de texto?<br>Produz texto, organizando-o em unidades de sentido, ainda que sem o uso da pontuação convencional? |
| Utilizar, ao produzir um texto com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, recursos de referenciação (substituição lexical do referente por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, por sinônimos e por hiperônimos), elipse e vocabulário apropriado aos gêneros.<br>Utilizar, ao produzir um texto com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação) com nível suficiente de informatividade. | Reconhece a presença dos recursos de referenciação e coesão utilizados pelos autores em situação de análise coletiva de textos?<br>Utiliza, ao produzir textos, recursos estudados, eliminando repetições indesejadas, em situação de trabalho em parceria e autônomo?<br>Utiliza, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, articuladores textuais adequados ao registro do gênero, ajustando possíveis inadequações no processo de revisão? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Organizar, com progressiva autonomia, o texto produzido em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. | Produz texto, organizando-o em unidades de sentido de acordo com o gênero estudado? |
| Reler e revisar o texto produzido, com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração da turma, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações e ajustes considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidade, gênero, lugar de circulação, portador etc. ).<br>Revisar textos considerando a adequação da apresentação das falas, utilizando os verbos do dizer e os qualificativos. | Dispõe-se a reler/reouvir a leitura do texto produzido para aprimorá-lo?<br>Sugere acréscimos, cortes, reformulações etc. no processo de revisão dos textos, buscando maior coerência entre texto e intenções de significação?<br>Revisa textos, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, analisando a adequação dos recursos linguísticos empregados na apresentação de diálogos, realizando ajustes, caso necessário, para garantir as intenções de significação? |
| Editar a versão final do texto produzido, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, seja manual ou digital. | Participa da edição do texto produzido e da construção do produto final dando ideias, ilustrando e organizando o material produzido? |
| Utilizar *softwares*, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, e programas de edição de texto para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. | Utiliza, com a mediação da professora, ou do professor, *softwares* e programas de edição, como o Word, e suas ferramentas de edição de texto e imagem, e o Audacity, entre outros, no processo de edição de textos produzidos? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. | Participa de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, usando a palavra com tom adequado, formulando perguntas e fazendo comentários sobre o tema tratado? |
| Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. | Ouve as colegas e os colegas e respeita os turnos de fala, dirigindo-se a interlocutores com forma de tratamento adequada, em situação de rodas, discussões temáticas, conversação etc.? |
| Reconhecer, progressivamente, as características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição da interlocutora, ou do interlocutor. | Adequa seu discurso, durante uma conversação presencial, às características do gênero e da situação de comunicação? |
| Participar de rodas de leitura, rodas de conversas, ou de jornal, no contexto escolar, fazendo perguntas sobre o tema tratado, expressando-se de maneira audível e ouvindo as colegas e os colegas. | **Nas rodas indicadas**<br>• Faz comentários de forma espontânea, de modo coerente?<br>• Faz comentários após solicitações da professora, ou do professor?<br>• Ouve a professora, ou o professor, e as colegas e os colegas?<br>• Justifica sua opinião discutindo posições diferenciadas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| **ORALIDADE (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Conhecer 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.) para se aproximar do tipo de registro utilizado nas diferentes situações. | Identifica alguns gêneros do discurso considerados relevantes para a escola e para a formação de seus estudantes, reconhecendo sua finalidade e algumas de suas características linguístico-discursivas? |
| Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes culturas locais, regionais, nacionais ou de outros países, rejeitando preconceitos linguísticos. | Ouve textos falados, como canções, relatos e entrevistas, organizados em diferentes variedades, demonstrando respeito e valorizando a diversidade linguística? |
| Atribuir significado a aspectos paralinguísticos observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz, em situação de trabalho coletivo (assistir a vídeos, a clipes e entrevistas para estudar um tema). | Demonstra compreender, ao assistir vídeos e apresentações em geral, aspectos paralinguísticos utilizados nas situações de comunicação oral/fala? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Organizar, em situação de reescrita e produção de autoria, as partes dos textos coerentemente, procurando evitar – e resolver – eventuais problemas de compreensão, decorrentes de aspectos como uso de léxico inadequado; segmentação da escrita em palavras (separadas por espaços); divisão silábica das palavras e translineação; acentuação; uso de letras maiúsculas; pontuação; e referenciação. | Reescreve/produz textos respeitando a progressão entre as partes sem provocar problemas de compreensão?<br>Identifica, no processo de revisão, problemas de compreensão nos textos produzidos (omissões, incoerência na progressão temática, uso lexical inadequado aos sentidos pretendidos, por exemplo)?<br>Considera aspectos como divisão silábica no final de linha, segmentação de palavras, entre outros, no processo de revisão de textos com base na solicitação da professora, ou do professor, e, mais tarde, autonomamente? |
| Identificar/analisar a função na leitura e usar na escrita o ponto final, o ponto de interrogação, de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão, relacionando os efeitos de sentido produzidos pelo uso da pontuação.<br>Reconhecer, na leitura e na produção de textos – com colaboração ou de modo autônomo –, a necessidade de organizar o enunciado de modo que seja possível identificar os autores das falas e a adequação dos verbos de dizer utilizados (falou, gritou, murmurou, disse, berrou, sussurrou, entre outros) e dos qualificativos apresentados a cada fala (assustado, curioso, calmamente, tremendo, sem pensar, por exemplo) às intenções de significação pretendidas. | Revisa, com mediação da professora, ou do professor, os escritos produzidos, relacionando o uso da pontuação com os efeitos de sentido produzidos, fazendo ajustes?<br>Reconhece a necessidade de organizar os enunciados para que os autores das falas possam ser identificados, utilizando verbos de dizer e qualificativos adequados às intenções de significação pretendidas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Analisar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, os efeitos de sentido produzidos pelo uso de distintas saliências textuais, como aspas, negrito, itálico, destaques gráficos e formatação especial de letra. | Observa o uso de outros recursos empregados nos textos e contribui com análises realizadas a respeito do sentido produzido pelo uso desses sinais? |
| Reconhecer, na escrita de textos, que as palavras podem ser separadas em partes quando não couberem na mesma linha.<br>A. Observar, nas situações de produção coletiva, as regras da separação de sílabas e as diferentes possibilidades de translineação.<br>B. Utilizar, em situação de produção em duplas, as regras de translineação escolhendo a possibilidade mais adequada ao espaço disponível para escrita na linha, ainda que com falhas. | Reconhece a existência de separação entre as palavras na escrita?<br>Segmenta textos conhecidos em palavras, ainda que com algumas falhas?<br>Reconhece, em situação de produção coletiva, em duplas, que as palavras podem ser segmentadas em sílabas e identifica diferentes possibilidades de separação quando, durante a escrita, não couberem por inteiro na mesma linha?<br>Participa de produção coletiva, em duplas, observando os diferentes modos possíveis de segmentar uma palavra no final da linha quando não couber por inteiro? |
| Escrever convencionalmente palavras de uso frequente consideradas irregulares (uso do H inicial, X, L/LH, C/S).<br>A. Estudar inventários de palavras com ocorrência ortográfica irregular para produzir registros que possam ser consultados em situação de dúvida na escrita. | Escreve convencionalmente palavras de uso frequente não regidas por regras?<br>Registra (e/ou elabora), estuda e consulta inventários de palavras com ortografia irregular em situações de dúvida na escrita?<br>Participa de situação de ditado interativo e leitura com focalização, apresentando suas preocupações ortográficas e sugestões/ideias para lembrar a grafia correta, anotando as descobertas? |
| Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares de fonema-grafema (uso do H inicial, X) e nasalidade (til, m, n), entre outras dúvidas ortográficas.<br>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 não i) em sílaba átona em final de palavra. Além das palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).<br>A. Analisar, de modo colaborativo, bloco de palavras regulares contextuais para identificar os contextos de uso das letras e escrever progressivamente de modo convencional. | Sabe manusear e faz uso do dicionário em situação de dúvida ortográfica?<br>Ao revisar sua produção, consegue, com a ajuda do dicionário, escrever convencionalmente palavras com H inicial e com ocorrência da nasal (til, m, n)?<br>Consulta fontes confiáveis para resolver dúvidas ortográficas?<br>Escreve convencionalmente palavras de uso frequente com ocorrências regulares estudadas? |
| Utilizar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em palavras de uso frequente. | Acentua, de modo convencional, palavras de uso frequente?<br>Revisa produções escritas para identificar a necessidade de acento (agudo ou circunflexo)? |
| Identificar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, a silaba tônica de palavras em textos, classificando-as quanto à tonicidade.<br>A. Relacionar a presença de acento gráfico com a sílaba tônica da palavra.<br>B. Analisar textos/bloco de palavras para observar a ocorrência de acentuação. | Identifica a sílaba tônica das palavras, relacionando-as com a ocorrência de acentuação (em situações de colaboração)?<br>Identifica regularidades em grupos de palavras quanto à ocorrência da acentuação na sílaba tônica (em situações de colaboração)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | |
|---|---|
| **LEITURA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ler e compreender, com autonomia, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas, letras de canções, bilhetes, cartões-postais, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.<br>Ler e compreender, em parceria e com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de jogos, de montagem/uso de brinquedos, aparelhos etc.) respeitando a estrutura própria desses textos (verbos imperativos e leitura compassada observando os passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Lê de modo compreensivo textos conhecidos e reconhece, entre vários, aquele que pode ler para brincar, ler para se encantar, ler para seguir uma instrução etc.?<br>Lê em parceria e com autonomia receitas, instruções de brinquedos e jogos, articulando a leitura às ações orientadas?<br>Consegue, com a leitura autônoma, se orientar por um texto instrucional, realizando a ação desejada? |
| Ler e compreender, com progressiva autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>A. Ouvir a leitura de cartas e diários de escritores, analisando e comparando semelhanças e diferenças no registro linguístico. | Compreende cartas pessoais lidas, reconhecendo marcas de expressão de sentimentos e opiniões?<br>Escuta atentamente a leitura de cartas e diários pessoais, indagando a professora, ou o professor, a respeito de trechos não compreensíveis e comentando sobre os temas tratados e sobre a linguagem? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar, com a mediação da professora, ou do professor, e da turma, cartas pessoais e diários, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>Planejar, de modo colaborativo e autônomo, textos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Planeja, de modo colaborativo e autônomo, cartas, diários, textos instrucionais a ser produzidos, organizando-os de acordo com as características dos gêneros, respeitando a situação comunicativa? |
| Produzir, com progressiva autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, levando em conta características do gênero e o propósito comunicativo (interlocutor, mídia utilizada etc.).<br>A. Analisar textos-referência dos gêneros carta pessoal e diário, de modo a reconhecer as suas características, construindo registros que possam repertoriar a produção. | Elabora cartas e diários (pessoal, da classe), ditando à professora, ou ao professor, e, mais tarde, com autonomia, situando as ações no tempo (explicitamente marcado), entre outras marcas dos gêneros estudados, e considerando a situação comunicativa?<br>Recorre a registros expostos na sala ou presentes em cadernos, sobre as características dos gêneros estudados, para produzir e revisar seus textos? |
| Utilizar procedimentos escritores como reler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões no momento da escrita e revisar no processo e ao final. | Relê e revisa textos produzidos em parceria e de modo autônomo, realizando ajustes necessários e utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais tematizados no período? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Produzir, com progressiva autonomia, textos instrucionais (receitas, instruções de montagem de brinquedos, instruções de jogos etc.) respeitando a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Escreve com autonomia textos instrucionais como receita, instrução de montagem de jogos e brinquedos respeitando as características dos gêneros e a situação comunicativa? |
| Mostrar os textos produzidos a outras pessoas para divulgar suas produções, conhecer as apreciações alheias, posicionar-se diantes das mesmas, adotando-as caso sejam coerentes com as suas intenções de significação, de forma a aprimorar o seu modo de escrever. | Submete, com a orientação da professora, ou do professor, e, mais tarde, com autonomia, as produções a outros leitores acolhendo sugestões – quando coerente com as intenções de significação pretendidas – e realizando ajustes necessários? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Assistir a vídeos de programa de culinária infantil e de instrução de montagem de brinquedos, anotando a respeito do modo como são veiculados (linguagem, uso de outros recursos, além do texto verbal, formas de expressão, entre outros recursos utilizados). | Assiste a vídeos reconhecendo as características dos textos/gêneros instrucionais, além de tomar notas das observações realizadas? |
| Planejar e produzir vídeos e áudios, de modo colaborativo, com a finalidade de repassar receitas e instruções de montagem de brinquedos, entre outros gêneros instrucionais, para divulgar às turmas de outro ano. | Planeja e produz, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, vídeos com instrução de montagem destinados a interlocutores específicos? |
| Ouve os vídeos/áudios produzidos, retomando trechos e realizando os ajustes necessários, de acordo com a situação comunicativa e as marcas do gênero. | Revisa o vídeo/áudio produzido realizando ajustes de acordo com a situação comunicativa e as marcas do gênero? |
| Valorizar a linguagem de sua comunidade/região como forma de comunicação cotidiana, buscando conhecer e respeitar as diferentes manifestações culturais existentes. | Reconhece e valoriza diferentes formas de comunicação, rejeitando situações de preconceito? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e adotar, em gêneros epistolares e diários (orais e escritos), a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, confidências, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros. Por exemplo, em carta, colocar data, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura. Em diário, uma formatação mais livre, contendo como elemento fixo a data e elementos livres (no caso de diário pessoal íntimo), a saudação e a assinatura. No diário de viagem, a localização é importante. Ou seja, considerar as características de organização interna de acordo com as condições de produção. | Participa de análise coletiva e em parceria de atividades de estudo dos gêneros elaborando registros?<br>Consulta registros elaborados sobre estudo dos gêneros no momento de produção e revisão de textos, realizando ajustes necessários? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e reproduzir, em textos instrucionais (receita, culinária ou não, e instruções de montagem de brinquedos, móveis e equipamentos, digitais ou impressas, orais ou escritas), a formatação própria desses gêneros (verbos imperativos e indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica (lista de ingredientes ou materiais; instruções de execução do tipo "modo de fazer"; indicações de rendimento e de tempo de preparo; e avaliação de quem realizou a receita).<br>A. Analisar textos-referência dos gêneros instrucionais em estudo, de modo a reconhecer suas características, construindo registros que possam repertoriar a produção. | Produz textos instrucionais respeitando a formatação e as marcas linguísticas do gênero selecionado?<br>Consulta registros elaborados sobre estudo dos gêneros no momento de produção e revisão de textos, realizando ajustes necessários? |
| **CAMPO DA VIDA PÚBLICA** | |
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ouvir a leitura de reportagens, notícias, entrevistas entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>A. Participar de leitura colaborativa de notícias, reportagens, artigos com temática adequada, de mídia impressa e digital, discutindo os temas veiculados, emitindo opinião e explicitando os recursos utilizados para responder aos questionamentos da professora, ou do professor.<br>B. Estabelecer, com mediação da professora, ou do professor, relações entre notícias de diferentes veículos (jornal televisivo, impresso, internet) que tratem do mesmo tema, identificando diferenças e semelhanças no relato dos fatos. | Ouve atentamente a leitura realizada pela professora, ou pelo professor, comentando, quando for o caso?<br>Comenta os textos lidos pela professora, ou pelo professor, e/ou em situação de leitura colaborativa, emitindo opinião sobre os temas veiculados e explicitando os recursos utilizados para localizar, inferir, comparar informações etc.?<br>Identifica semelhanças e diferenças em títulos e corpo de notícias ouvidas ou lidas por si mesmo e/ou com mediação da professora, ou do professor?<br>Realiza a leitura de comentários feitos sobre notícias e matérias jornalísticas, compreendendo-os? |
| Ler e compreender, com progressiva autonomia, cartas/comentários de leitores dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor a jornais e revistas, por exemplo, e/ou comentários de leitores em jornais digitais) identificando o assunto/tema comentado, a relação com a notícia que originou o comentário/carta e o posicionamento do leitor. | |
| Localizar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, recursos persuasivos apresentados nos textos jornalísticos (cores, imagens, escolha de palavras, tamanho de letra etc.) para discutir os efeitos de sentido provocados por eles, além de analisar, de modo colaborativo, a adequação e intencionalidade dos recursos empregados, considerando-se o interlocutor pretendido, a função do gênero e a finalidade do texto. | Identifica os recursos multissemióticos presentes em textos jornalísticos impressos e digitais relacionando os efeitos de sentido provocados pelos mesmos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos como tipos de balão e de letra, onomatopeias e seu tamanho de registro gráfico e relação com o assunto/momento da trama e o movimento da organização da sequência dos quadrinhos, sempre relacionando esses aspectos aos efeitos de sentido produzidos. | Lê histórias em quadrinhos, com autonomia, compreendendo os efeitos de sentido provocados pelos recursos gráficos? |
| Participar de rodas de jornal compartilhando notícias lidas, em duplas, emitindo opinião e informando a fonte da notícia. | Participa de roda de jornal compartilhando textos lidos e impressões sobre o mesmo de modo autônomo? |
| Planejar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, comentário e/ou carta de leitor dirigida a veículos da mídia impressa ou digital, considerando os temas do texto a que a carta/comentário se refere, as marcas do gênero e a situação de comunicação. | Participa do planejamento dando ideias, consultando o texto de referência a que o comentário será dirigido? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Planejar, com a ajuda da professora, ou do professor, e da turma, textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista e reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão, quando for o caso de fazer algum tipo de reivindicação. | Participa do planejamento e da produção de textos reivindicatórios e propositivos, contribuindo com levantamento dos problemas e ideias sobre o tema e o que dizer (em situação de produção coletiva e quando for o caso de produzir um texto dessa natureza)? |
| Produzir, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, comentários digitais a textos lidos, ou cartas de leitor dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital, entre outros gêneros do campo político-cidadão, cujo tema tenha relevância para o momento, emitindo opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Escreve comentários, ou cartas de leitor, ditando à professora, ou ao professor, ou colega, considerando o texto de referência e as marcas do gênero escolhido? |
| Produzir, quando for o caso, textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (de modo colaborativo). | Produz, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, textos reivindicatórios e propositivos, contribuindo com levantamento dos problemas e ideias sobre o tema ditando ao professor e colegas? |
| Produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, e, mais tarde, de modo autônomo, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã. | Participa da construção de regras e regulamentos para organizar a vida escolar, consultando regulamentos internos da comunidade (produção de conteúdo temático)?<br>Escreve trechos de regras e regulamentos com autonomia, ainda que com falhas na escrita convencional? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Revisar, de modo colaborativo e autônomo, sob a orientação da professora, ou do professor, os textos produzidos durante o processo de escrita e ao final. | Revisa e edita, com a ajuda da professora, ou do professor, da turma e, mais tarde, com autonomia, textos reivindicatórios ou propositivos, comentários de leitores, entre outros gêneros estudados, adequando o texto à situação comunicativa e utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais tematizados no período? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar e produzir, em colaboração com a turma, telejornal para o 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. | Produz telejornal, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, destinado ao público infantil para divulgar notícias e campanhas realizadas?<br>Considera, no processo de produção, recursos expressivos que contribuam para a qualidade da comunicação? |
| Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro mais formal de acordo com a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. É preciso considerar a possibilidade de discussão e a adequação dos temas na escola. Nem sempre eles são viáveis em espaços públicos por ser indefensáveis.<br>Participar de interações orais em sala de aula questionando, sugerindo, argumentando e respeitando a fala do outro e da professora, ou do professor. | Participa de discussões orais sobre temas polêmicos, defendendo seu ponto vista e ouvindo e respeitando a fala das colegas, dos colegas e da professora, ou do professor?<br>Justifica as opiniões emitidas? |
| Identificar e reproduzir a formatação e diagramação específica de notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para o público infantil, comentários/ cartas de leitores, digitais ou impressos e textos reivindicatórios, inclusive em suas versões orais. | Participa da análise de textos identificando de modo colaborativo as características dos textos estudados e tomando notas? |
| **CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>A. Ouvir a leitura de relatos históricos, artigos de enciclopédias, textos expositivos entre outros textos com temática relacionada às diferentes representações sociais e à interculturalidade para conhecer e valorizar as diferentes culturas e realizar pesquisas temáticas. | Lê e compreende, com progressiva autonomia, textos com a finalidade de estudar um tema?<br>Participa de situação de leitura colaborativa de relatos históricos, textos expositivos, verbetes, artigos, entre outros, fazendo perguntas e explicitando suas ideias a respeito do tema/assunto lido?<br>Reconhece e valoriza a diversidade de conhecimentos culturais em situação de análise de textos lidos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Planejar e produzir, em parceria, textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informação, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>Revisar os textos produzidos enquanto escreve e ao final. | Produz texto expositivo, roteiros, verbetes de curiosidades para murais, entre outros gêneros, com a ajuda das colegas e dos colegas, respeitando a situação comunicativa e as características do gênero selecionado, com progressiva autonomia? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Buscar e selecionar, com o apoio da professora, ou do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais em textos que circulam em meios impressos ou digitais. | Destaca, com a mediação da professora, ou do professor, informações relevantes nos textos lidos em situação de realização de pesquisas? Por exemplo, estudo sobre diversidade cultural da região, presença de determinada epidemia e cuidado com os rios.<br>Colabora para a pesquisa e estudos temáticos realizados com busca de materiais, sugestões de produtos finais etc.? |
| Explorar/selecionar, com a mediação da professora, ou do professor, textos de diferentes gêneros em ambientes digitais de pesquisa, lendo e/ou ouvindo títulos, acessando *links* para, enquanto pesquisarem sobre tema de seu interesse e da classe, conhecer as possibilidades e recursos desses ambientes.<br>A. Reler trechos de textos selecionados, grifando informações relevantes a respeito do tema tratado e realizando anotações, com a mediação da professora, ou do professor. | Demonstra interesse em participar de atividades em ambientes digitais?<br>Consegue ler títulos para localizar uma informação solicitada e selecionar, em parceria, material de pesquisa? |
| Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.<br>Tomar nota em situação de escuta de exposição oral de trabalhos realizados pelos colegas e apresentações feitas pela professora, ou pelo professor. | Escuta com atenção a exposição de trabalhos realizados, comentando e formulando perguntas coerentes com o tema tratado?<br>Realiza registros pessoais sobre a exposição oral assistida? |
| Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras. | Explicita a compreensão de exposições e palestras assistidas, por meio de participações orais pertinentes ao tema e de recuperação das ideias principais veiculadas no evento comunicativo? |



Roda de leitura amplia o interesse pelos livros *(Foto: Acervo/Seabra)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar exposições orais, em colaboração com a turma e a professora, ou o professor, considerando as características do evento comunicativo (seminário, exposição), os temas estudados, bem como as marcas da exposição oral (produção de roteiros, presença de materiais de apoio à fala, entre outros).<br><br>Planejar, em parceria, *booktobers* de livros lidos/ouvidos, relatos de experimentos, registros de observação e entrevistas (com autoridade local, com os mais velhos etc.), entre 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.<br><br>A. Ouvir áudios ou assistir vídeos de gêneros investigativos a ser produzidos para conhecer os recursos de expressão próprios do gênero em estudo. | Contribui com o planejamento de exposição oral organizando roteiros, planejando o tempo de fala, dando ideias para a organização geral da exposição e sugerindo material de apoio?<br><br>Participa do planejamento do texto a ser produzido preocupando-se com o interlocutor/ouvinte e considerando as características da situação comunicativa?<br><br>Constrói roteiros para orientar a produção oral com a ajuda dos colegas?<br><br>Identifica, em situação de estudo coletivo, de materiais audiovisuais, recursos expressivos que ampliem a qualidade do texto produzido (entonação, ênfase na exposição de um trecho, gestos e expressões corporais, entre outros recursos)? |
| Expor trabalhos ou pesquisas escolares em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas, cartazes, painéis, vídeos etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. | Realiza, de modo colaborativo, exposição oral explicando com clareza e apoiando-se em recursos como: imagens, diagramas, tabelas, cartazes, vídeos etc.?<br><br>Respeita o tempo de fala nas situações de exposição?<br><br>Adequa a linguagem à situação comunicativa ouvindo os interlocutores e dando a palavra? |
| Produzir, em parceria, *booktobers* de livros lidos/ouvidos, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas (com autoridade local, com mais velhos etc.), entre 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. | Participa da produção de áudios ou vídeos para divulgar estudos realizados e livros lidos, ouvindo as falas das colegas e dos colegas e contribuindo com a produção respeitando os estudos realizados?<br><br>Traz materiais de casa ou da biblioteca da escola sobre os temas estudados? |
| **CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ouvir a leitura de obras literárias de diferentes culturas e de maior extensão como contos (de assombração, de artimanha, modernos, populares etc.), mitos, lendas e crônicas. | Escuta com atenção a leitura realizada pela professora, ou pelo professor, participando dos momentos de comentários, explicitando sua apreciação, quando for o caso?<br><br>Realiza antecipações sobre o que será lido, conferindo-as ao longo da leitura realizada pela professora, ou pelo professor?<br><br>Solicita a releitura de alguns contos explicitando os motivos (preferência pelo autor, apreciação da história etc.)? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Língua Portuguesa – 3º ano

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Apreciar textos literários observando os efeitos de sentido criados pela articulação das diferentes linguagens (verbal, imagética, gráfica), quando for o caso.<br>A. Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, reconhecendo, de modo colaborativo, a articulação das linguagens na composição do sentido.<br>B. Apreciar textos literários explicitando a preferência por determinado autor e pelo tipo de narrativa, entre outros aspectos. | Relaciona texto verbal com as ilustrações, reconhecendo a articulação e complementaridade das linguagens na construção do sentido (comentando aspectos da imagem durante a leitura, antecipando a continuidade de determinado trecho lido com base na imagem, entre outros)?<br>Aprecia textos literários solicitando-os para leitura de escolha pessoal? |
| Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários de diferentes gêneros (contos de fadas, de assombração, de aventura, entre outros) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema e as características da situação comunicativa, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores. | Lê em parceria, e, mais tarde, com autonomia, textos literários de extensão adequada compreendendo-os? |
| Estudar, em parceria, textos teatrais adequados à faixa etária, identificando sua finalidade (escrito para ser encenado) e organização por meio de diálogos entre personagens, indicações cênicas, além dos marcadores das falas dos personagens.<br>A. Ler e reler, com autonomia, textos dramáticos em voz alta para se preparar para uma leitura dramática pública. | Realiza leitura dramática e, progressivamente, amplia a fluência compreensiva e de voz?<br>Dispõe-se a ler e reler textos dramáticos para estudar e expor aos colegas? |
| Perceber 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. | Analisa textos narrativos de referência e identifica diálogos e os verbos *dicendi* (ou verbos de dizer, como falar, gritar, murmurar, sussurrar, entre outros)?<br>Identifica semelhanças e diferenças no registro linguístico de textos literários lidos/ouvidos ao comparar a fala do narrador com a dos personagens? |
| Apreciar poemas e outros textos versificados, lidos por si mesmo, observando rimas, sonoridades, aliterações, diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.<br>A. Acompanhar a leitura de poemas, canções, cordéis e outros textos versificados, realizada pelo professor, participando de intercâmbios orais durante e/ou posteriores à leitura, contribuindo para a construção dos sentidos possíveis com base no texto lido. | Acompanha a leitura colaborativa de poemas comentando suas impressões sobre o que foi lido e ouvindo as colegas e os colegas?<br>Analisa a composição de poemas/canções e outros textos versificados para perceber como os aspectos da oralidade e os visuais são fundamentais na construção do sentido?<br>Identifica o efeito visual e/ou sonoro como parte constituinte do sentido do poema? |
| Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros, de modo a reconhecer os efeitos de sentido que podem produzir.<br>A. Realizar a leitura de obras de poetas regionais e nacionais para conhecer estilo e temáticas abordadas (Patativa do Assaré, Conceição Evaristo, Cora Coralina, Jorge Amado, Manoel de Barros, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, entre outros). | Lê poemas e outros textos versificados com autonomia?<br>Conhece e valoriza poetas brasileiros e regionais (literatura marginal periférica)? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Participar de rodas de leitura, trocando ideias e opiniões com outros leitores sobre obras lidas.<br>Escolher livros, em situação de rodas de leitura, visita a bibliotecas e/ou meios digitais, com base em diferentes critérios e informações, justificando sua escolha e compartilhando com as colegas e os colegas opiniões e descobertas após a leitura.<br>Apreciar livros com imagens observando efeitos de sentido criados pela articulação entre as linguagens.<br>Participar de eventos de literatura na comunidade escolar (saraus, lançamento de livros, tertúlias, eventos de declamação de textos e leitura dramáticas etc.). | **Nas rodas de leitores ou tertúlias, após a solicitação da professora, ou do professor**<br>• Faz comentários sobre o livro lido e apresentado?<br>• Explicita critérios de apreciação:<br>A. em relação ao conteúdo temático;<br>B. em relação à linguagem literária (beleza, estilo do autor); e<br>C. em relação à qualidade do material gráfico?<br>• Ouve, com atenção, a exposição e apreciação das colegas e dos colegas?<br>• Escolhe livros e leva para casa para lê-los, com ou sem ajuda da família, justificando sua escolha?<br>• Solicita os livros disponíveis na sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler as histórias?<br>• Cuida dos textos, dos livros de uso pessoal e do acervo da sala?<br>**Nas rodas de leitores ou tertúlias literárias, de modo autônomo**<br>• Faz comentários sobre os livros lidos e apresentados?<br>• Explicita critérios de apreciação:<br>A. em relação ao conteúdo temático;<br>B. em relação à linguagem literária (beleza, estilo do autor); e<br>C. em relação à qualidade do material gráfico?<br>• Ouve com atenção a exposição e apreciação dos colegas?<br>• Escolhe livros e leva para casa para lê-los, com ou sem ajuda da família, justificando sua escolha?<br>• Solicita os livros disponíveis na sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler as histórias?<br>• Cuida dos textos, dos livros de uso pessoal e do acervo da sala?<br>Participa de eventos literários realizados na escola?<br>Participa de eventos literários realizado na comunidade? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, recontos de textos literários (contos tradicionais, de aventura, de assombração, de artimanha, populares, entre outros) considerando a ordem dos acontecimentos, as relações de causalidade estabelecidas entre os fatos e as marcas do registro literário.<br>Planejar, de modo colaborativo, a reescrita de textos considerando a situação comunicativa e os temas do texto-fonte, organizando roteiros, planos gerais e a situação comunicativa em que o texto irá circular.<br>Recontar histórias conhecidas, lidas pela professora, ou pelo professor, para recuperar a sequência dos episódios essenciais e algumas características da linguagem do texto lido. Apesar de se tratar da modalidade oral da linguagem, o objetivo do reconto, nesse caso, é favorecer a capacidade de textualização e de recuperação do texto lido para reescrevê-lo. | Participa do planejamento e reconta textos literários lidos e/ou ouvidos para organizar suas partes e avançar na textualização, recuperando as ideias e a linguagem presentes no texto-fonte?<br>Participa do planejamento da reescrita considerando a atividade do reconto e seu planejamento, além da situação comunicativa (quem vai ler, onde o texto irá circular) contribuindo com ideias para organizar o que será reescrito? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reescrever, ditando à professora, ou ao professor, e de próprio punho, contos conhecidos respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, o registro literário e as características da situação comunicativa.<br>Criar narrativas ficcionais, ditando à professora, ou ao professor, e em parceria, finais de contos de assombração, de artimanha e modernos, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, o registro literário, detalhes descritivos, marcadores de tempo e as características da situação comunicativa. | Participa da reescrita coletiva dando ideias e ditando textos conhecidos à professora, ou ao professor?<br>Considera no texto ditado/produzido as ideias do texto-fonte, a articulação entre as partes e a situação comunicativa?<br>Utiliza algumas características do registro literário nas situações de ditado e revisão?<br>Reescreve textos de modo autônomo, respeitando as características do texto-fonte e as marcas da linguagem escrita? |
| Reler e revisar o texto produzido com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração da turma para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos e reformulações considerando as características da situação comunicativa. | Relê e revisa o texto escrito ou ditado à professora, ou ao professor, em colaboração com a turma, visando o seu ajuste ao contexto de produção e a criação de condições para a compreensão das intenções de significação pelo leitor, bem como a sua legibilidade?<br>Revisa os textos no processo de produção e, ao final, ajusta-os em relação a conhecimentos linguísticos--discursivos (coerência e coesão) e gramaticais com e sem ajuda da professora, ou do professor? |
| Editar a versão final do texto produzido, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. | Opina na edição do texto e na produção do suporte escolhido (livro, capa, cores, ilustrações entre outros)?<br>Busca exemplos de ilustrações em livros, na internet? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas, em situação comunicativa definida.<br>Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia em situação comunicativa definida.<br>A. Estudar textos poéticos para se apropriar da entonação e recursos expressivos com a finalidade de apresentar a leitura para uma audiência. | Declama textos versificados com entonação, postura e interpretação adequadas? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido das duas possibilidades de textualização e dos verbos de enunciação, explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. | Reconhece e diferencia, com a ajuda da professora, ou do professor, e da turma, discurso direto e indireto, utilizando-o com certa autonomia nas produções? |
| Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas. | Reconhece o efeito de sentido provocado pelas rimas e metáforas em textos versificados, buscando utilizar os recursos rítmicos em situação de declamação? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar que os textos têm funções relacionadas aos diversos campos de atuação da vida social e às diferentes mídias – impressa, de massa e digital –, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.<br>A. Estabelecer, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, relações entre os textos dos diferentes campos de atuação, no que se refere à sua finalidade, a valores veiculados e a crenças, entre outros. | Participa de situações de leitura, escuta, produção de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias de modo a expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos com base nos textos lidos/produzidos?<br>Busca, seleciona e lê textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e os interesses?<br>Identifica, com a mediação da professora, ou do professor, no processo de escuta e leitura, o contexto de produção e a finalidade do texto lido, reconhecendo que os textos possuem diferentes funções, relacionadas aos campos de atuação em que estão inseridos? |
| Estabelecer, com autonomia, expectativas em relação ao texto que vai ler/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 saliências textuais (aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra), recursos gráficos, imagens e dados da própria obra (índice, prefácio etc.).<br>Localizar informações explícitas em textos lidos (simples e de maior complexidade).<br>Inferir, em situação de leitura colaborativa, informações implícitas em textos, explicitando os recursos utilizados para realizar a inferência.<br>Inferir, com autonomia, informações implícitas em textos lidos.<br>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos com base no contexto da frase ou do texto.<br>Verificar, de modo autônomo, as informações antecipadas antes e durante a leitura.<br>Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. | Antecipa as informações com base nas pistas dadas nos textos (posições assumidas, tratamento temático, visão do interlocutor, valores etc.)?<br>Explicita, durante a escuta de textos lidos pela professora, ou pelo professor, conexões realizadas com seus conhecimentos prévios?<br>Localiza informações explícitas em textos lidos?<br>Comenta com as colegas e os colegas a mensagem principal do texto lido?<br>Realiza inferências, em situação de leitura autônoma, tanto com base na recuperação do contexto de produção e de recepção do texto quanto do universo temático do mesmo e do seu conhecimento prévio?<br>Seleciona, quando for o caso, a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia, impressos ou digitais, na busca pela compreensão do texto?<br>Verifica, de modo autônomo, as informações antecipadas antes e durante a leitura?<br>Compreende, com autonomia, os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos?<br>Identifica a presença de outras linguagens como constitutivas do sentido dos textos impressos ou digitais, como quadros de complementação, infográfico, negrito, nota de rodapé, imagens e cores?<br>Relaciona texto verbal e não verbal, compreendendo a intencionalidade da produção de sentido, de modo articulado ao uso dos recursos gráfico-visuais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar, com autonomia, a ideia central de textos lidos, demonstrando compreensão global. | Lê com autonomia e fluência semântica textos conhecidos e de maior extensão?<br>Estuda textos em colaboração, ou de modo autônomo, para planejar a leitura em voz alta a uma determinada audiência, considerando as especificidades da situação de comunicação?<br>Participa de leitura colaborativa de textos mais complexos, identificando a ideia central e estabelecendo relações entre as partes do texto pela identificação de elementos que articulam a coesão e coerência (presença de ideias complementares, substituições lexicais, uso de sinônimos e pronomes, entre outros recursos)? |
| Identificar relações de intertextualidade nos textos lidos, reconhecendo os efeitos de sentido provocados pelo uso do recurso. | Localiza, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, e de modo autônomo, a presença de relações de intertextualidade (presença de outros textos, ou trecho deles), identificando o efeito de sentido provocado pelo uso do recurso? |
| Recuperar relações entre as partes de um texto, tendo em vista compreender elementos que contribuam para sua continuidade, com base na análise de seus elementos, substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes e anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). | Explicita os recursos utilizados para compreender os textos, em situação de leitura colaborativa?<br>Reconhece a presença dos recursos de referenciação e coesão usados pelos autores, utilizando-os em suas produções? |
| Buscar, selecionar e ler textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e os interesses.<br>Escolher livros e outros materiais de leitura consultando títulos, sumários, quarta capa e orientando-se por diferentes critérios (objetivos de leitura, preferência por autores, ilustradores, temática, entre outros) em bibliotecas, cantinho da leitura ou em meios digitais.<br>Participar de roda de leitores para compartilhar, com a turma e a professora, ou o professor, sua opinião sobre livros/textos lidos e outros materiais de leitura, além de indicar e/ou receber indicação literárias. | Busca, seleciona e lê com autonomia textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e os interesses?<br>Escolhe livros e outros materiais de leitura com autonomia, com base em uma finalidade definida, orientando-se por diferentes critérios e justificando os motivos da escolha?<br>Solicita livros que compõem o acervo da sala, ou da biblioteca, para conhecê-los, folheando-os, lendo sumário e quarta capa, observando suas ilustrações, entre outros aspectos?<br>Conhece diferentes autores, ilustradores e ilustrações, escolhendo livros pelo autor?<br>Compartilha experiências pelo prazer da leitura (apreciação estética, de encantamento) mas também pela criticidade, para escutar o outro e dialogar sobre obras lidas?<br>Interessa-se por compartilhar opiniões, ideias e preferências acerca dos livros lidos, orientando-se por diferentes critérios? |
| Ler textos das diversas áreas do conhecimento para estudar temas relacionados a uma finalidade determinada em fontes diversas das mídias digitais e impressas.<br>Utilizar, no processo de estudos, procedimentos típicos do ato de ler para estudar (destacar informações relevantes, tomar notas e produzir esquemas com sínteses).<br>Identificar a ideia central de textos lidos com base na colaboração com a turma ou a professora, ou o professor, demonstrando compreensão global. | Dispõe-se a ler para estudar textos com temática relacionada a projetos e sequências didáticas, realizando procedimentos típicos de situações de estudo?<br>Participa de leitura colaborativa de textos relativos às práticas de estudo, sugerindo destaques, identificando a ideia central e estabelecendo relações entre as partes do texto pela identificação de elementos que articulam a coesão e a coerência (presença de ideias complementares, substituições lexicais, uso de articuladores textuais, entre outros recursos)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| PRODUÇÃO DE TEXTOS (COLABORATIVA E AUTÔNOMA) | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Planejar, com a ajuda da professora, ou do professor, e de modo autônomo, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa[5], pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.<br>A. Organizar, com autonomia, as partes do texto na ordem em que será produzido. | Planeja os textos a ser produzidos, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, pesquisando informações e organizando-as para consulta?<br>Elabora esquemas/planos de texto, de modo colaborativo e autônomo, do que será escrito?<br>Reconta, quando necessário, histórias lidas pela professora, ou pelo professor, para recuperar a sequência do texto, mantendo a ordem (relações de temporalidade) em que os episódios aparecem na história, as relações de causalidade entre eles e o registro literário? |
| Reescrever, em parceria e de modo autônomo, textos de diferentes gêneros, recorrendo ao plano do texto, aos estudos sobre as características do gênero/texto-fonte e revisando enquanto escreve. | Escreve respeitando as características do gênero e o planejamento realizado? |
| Analisar, de modo colaborativo e autônomo, textos, bem escritos, para observar a ocorrência de conhecimentos linguísticos e gramaticais (concordância verbal e nominal, pontuação, modos de marcar o discurso direto, recursos de referenciação, entre outros conhecimentos que se fizerem necessários para o aprimoramento da escrita).<br>Utilizar, ao produzir e/ou revisar os textos, conhecimentos linguísticos e gramaticais estudados no período (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). | Analisa textos, bem escritos, compreendendo a função do uso de recursos linguísticos e gramaticais pelos autores na construção de sentido?<br>Toma nota dos aspectos estudados e os consulta em situação de produção e revisão de texto com autonomia?<br>Escreve aplicando os conhecimentos convencionais estudados, como recursos de referenciação, recursos de coesão (pontuação, articuladores de relações de sentido no texto) e ortografia?<br>Reconhece, no processo de produção/revisão, os desvios cometidos em relação a quebra de continuidade, falta de informação e de pontuação, inadequação de léxico, entre outros conhecimentos gramaticais, realizando ajustes? |
| Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (substituição lexical do referente por pronomes pessoais possessivos e demonstrativos; por sinônimos; por hiperônimos), elipse e vocabulário apropriado aos gêneros.<br>Utilizar, ao produzir um texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. | Reconhece a presença dos recursos de referenciação e coesão utilizados pelos autores em situação de análise coletiva de textos?<br>Entende a importância do uso dos pronomes e de outros recursos de referenciação em textos narrativos, utilizando-os sempre que necessário, em situação de trabalho em parceria e autônomo?<br>Utiliza, ao produzir textos, os recursos estudados, eliminando repetições indesejadas, substituindo o referente por outras palavras (nome, pronome, apelido, classe relacionada etc.) ou utilizando elipse, em situação de trabalho colaborativo e autônomo?<br>Utiliza, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, articuladores textuais adequados ao registro do gênero, ajustando possíveis inadequações no processo de revisão? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Organizar, com progressiva autonomia, o texto a ser produzido em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. | Produz textos organizando-o em unidades de sentido (paragrafação) de acordo com o gênero estudado, textualizando as ideias conforme o planejado?<br>Compreende que as ideias precisam estar em uma sequência para ter sentido? |
| Reler e revisar o texto produzido, em parceria e de modo autônomo, para corrigi-lo e aprimorá-lo fazendo cortes, acréscimos, reformulações e correções considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidade, gênero, lugar de circulação, portador etc.). | Dispõe-se a reler/ouvir a releitura do texto produzido para aprimorá-lo?<br>Sugere acréscimos, cortes, reformulações etc. no processo de revisão dos textos em parceria e de modo autônomo, buscando coerência entre sua produção e as intenções de significação? |
| Editar a versão final do texto produzido, em colaboração com os colegas e com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, seja manual ou digital. | Identifica elementos que poderiam ser aprimorados em suas produções e nas produções dos colegas?<br>Participa da edição do texto produzido e na construção do produto final dando ideias, ilustrando e organizando o material produzido? |
| Utilizar programas de edição de texto com progressiva autonomia para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. | Coleta e organiza informações por meio da tecnologia digital?<br>Atua e participa do processo de construção de conhecimentos de forma ativa, interagindo com ferramentas de aprendizagem em ambientes virtuais?<br>Utiliza, de modo colaborativo e com autonomia, programas de edição como Word e seus aplicativos de edição de texto e imagem e o Audacity, entre outros, no processo de edição de textos produzidos? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Expressar-se com clareza em situações de intercâmbio oral preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. | Durante a preparação de uma comunicação, preocupa-se em definir quais informações vai privilegiar e a linguagem/vocabulário que irá empregar de modo a tornar o conteúdo compreensível para os ouvintes?<br>Participa de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar usando a palavra com tom adequado, formulando perguntas e fazendo comentários sobre o tema tratado, partilhando informações, experiências, ideias e sentimentos? |
| Escutar com atenção falas de professoras, professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema, manifestando opinião e solicitando esclarecimentos sempre que necessário e tomando nota, de modo colaborativo e autônomo. | Ouve as colegas e os colegas e respeita os turnos de fala, dirigindo-se aos interlocutores com forma de tratamento adequada, respeitando as ideias apresentadas, em situação de rodas, discussões temáticas, conversação etc.? |
| Reconhecer as características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas à situação e à posição do interlocutor. | Coloca em jogo, em situações do cotidiano escolar, os conhecimentos sobre diferentes gêneros orais que fazem parte das práticas sociais estudadas?<br>Adequa seu discurso durante uma conversação presencial às características do gênero e da situação de comunicação? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| **ORALIDADE (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Participar de rodas de leitura, rodas de conversa, ou de jornal, no contexto escolar, fazendo perguntas sobre o tema tratado, expressando-se de maneira audível, ouvindo os colegas e justificando suas intervenções. | **Nas rodas indicadas**<br>• Faz comentários de forma espontânea, de modo coerente?<br>• Faz comentários após solicitações da professora, ou do professor?<br>• Ouve a professora, ou o professor, as colegas e os colegas?<br>• Justifica sua opinião discutindo posições diferenciadas? |
| Conhecer 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 na TV, aula, debate etc.) para se aproximar do tipo de registro utilizado nas diferentes situações. | Identifica alguns gêneros do discurso oral, considerados relevantes para a escola, reconhecendo sua finalidade e suas características linguístico-expressivas?<br>Alia os conhecimentos adquiridos à prática, fazendo uso das características referentes ao gênero? |
| Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes culturas locais, regionais, nacionais ou de outros países, rejeitando preconceitos linguísticos. | Ouve textos falados, como canções, relatos e entrevistas, organizados em diferentes variedades, demonstrando respeito e valorizando a diversidade linguística?<br>Entende que as variações nos modos de falar não devem ser vistas como erro, mas como uso diferente da língua, um outro modo de se expressar, demonstrando essa preocupação em situações do cotidiano escolar?<br>Ouve textos orais que circulam em diferentes campos de atuação e mídias com compreensão, autonomia e criticidade? |
| Atribuir significado a aspectos paralinguísticos observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz, em situação de trabalho coletivo (assistir a vídeos, clipes e entrevistas para estudar um tema). | Demonstra compreender, ao assistir a vídeos e apresentações em geral, aspectos paralinguísticos utilizados na fala?<br>Identifica que ritmo, entonação, gestos e outros aspectos paralínguísticos são importantes para a compreensão e finalidade dos textos orais? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Organizar coerentemente as partes do texto em situação de reescrita e produção de autoria, procurando evitar – e resolver – eventuais problemas de compreensão, decorrentes de aspectos como ortografia, segmentação da escrita em palavras (separadas por espaços), divisão silábica das palavras, translineação, acentuação, uso de letras maiúsculas, pontuação e referenciação. | Reescreve/produz textos respeitando a progressão entre as partes sem provocar problemas de compreensão?<br>Identifica, no processo de revisão, problemas de compreensão nos textos produzidos (omissões, incoerência na progressão temática, uso lexical inadequado aos sentidos pretendidos, por exemplo)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar/analisar a função na leitura de ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos e travessão (em diálogos), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto e usar essa pontuação na escrita, relacionando os efeitos de sentido produzidos.<br>Reconhecer, com base na leitura e na produção de textos, a necessidade de organizar o enunciado de modo que seja possível identificar os autores das falas e a adequação dos verbos de dizer (falou, gritou, murmurou, disse, berrou, sussurrou, entre outros) e dos qualificativos apresentados a cada fala (assustado, curioso, calmamente, tremendo, sem pensar, por exemplo) às intenções de significação pretendidas.<br>Revisar textos considerando a adequação da apresentação das falas e utilizar os verbos de dizer e os qualificativos. | Participa de estudos colaborativos sobre uso da pontuação, em situação de análise de textos bem escritos, identificando os efeitos de sentido produzidos pelo uso da pontuação pelos autores?<br>Discute possibilidades e analisa os efeitos de sentido correspondentes, empregando corretamente a vírgula em enumerações e para separar vocativo e aposto?<br>Organiza os enunciados para que os autores das falas possam ser identificados, utilizando verbos de dizer qualificados e empregados de acordo com as intenções de significação pretendidas?<br>Revisa textos analisando a adequação dos recursos linguísticos empregados na apresentação de diálogos, realizando ajustes, caso necessário, para garantir as intenções de significação? |
| Analisar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, e, mais tarde, com autonomia, os efeitos de sentido produzidos pelo uso de distintas saliências textuais, como aspas, negrito, itálico, destaques gráficos e formatação especial de letra. | Observa o uso de outros recursos empregados nos textos e contribui com análises realizadas a respeito do sentido produzido pelo uso desses sinais? |
| Reconhecer, na escrita de textos, que as palavras podem ser separadas em partes quando não couberem na mesma linha.<br>A. Observar, nas situações de produção e cópia, as regras da separação de sílabas e as diferentes possibilidades de translineação.<br>B. Utilizar, em situação de produção autônoma, as regras de translineação, escolhendo a possibilidade mais adequada ao espaço disponível para escrita na linha. | Segmenta convencionalmente textos em palavras?<br>Reconhece, em situação de produção coletiva e autônoma, que as palavras podem ser segmentadas em sílabas e identifica diferentes possibilidades de translineação?<br>Produz textos observando os diferentes modos possíveis de segmentar uma palavra no final da linha, quando não couber por inteiro? |
| Escrever convencionalmente palavras de uso frequente nas quais as relações grafema-fonema são irregulares[12] (uso do H inicial, X, L/LH, C/S, ditongos com pronúncia reduzida, como caixa, madeira e vassoura).<br>A. Estudar inventários de palavras com ocorrência ortográfica priorizada, para produzir registros que possam ser consultados em situação de dúvida na escrita. | Escreve convencionalmente, com ou sem consulta a fontes confiáveis, palavras consideradas irregulares, de uso frequente e/ou estudadas no período?<br>Memoriza a grafia de palavras nas quais as relações grafema-fonema são irregulares e escreve convencionalmente após releitura/revisão?<br>Observa que a língua falada e a língua escrita são sistemas distintos?<br>Registra e organiza informações importantes sobre a escrita convencional das palavras, consultando esses registros em situação de produção de textos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Grafar corretamente palavras utilizando regras de correspondência grafema-fonema contextuais (r/rr, s/ss, c/qu; g/gu; j com a, o, u; o uso da letra o, em vez de u, como em *molho*, e da letra e, em vez de i, como em *dente*, em sílaba átona em final de palavra; e as nasalizações m/n, til e nh.<br>A. Analisar, de modo colaborativo e autônomo, bloco de palavras regulares contextuais para identificar os contextos de uso das letras e escrever progressivamente de modo convencional em situação de estudo de inventário de palavras e/ou de ditado interativo.<br>B. Revisar, com autonomia, suas produções do ponto de vista da ortografia. | Escreve convencionalmente palavras de uso frequente com ocorrências regulares diretas e contextuais?<br>Consulta fontes confiáveis para resolver dúvidas ortográficas?<br>Participa de situação de ditado interativo e leitura com focalização, apresentando suas preocupações ortográficas e sugestões/ideias para lembrar a grafia correta, tomando nota de descobertas?<br>Revisa, com autonomia, os textos produzidos deixando-os livre de erros ortográficos em palavras de uso frequente? |
| Reconhecer e grafar corretamente palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).<br>A. Analisar de modo colaborativo bloco de palavras regulares cuja relação grafema-fonema é morfológico-gramatical para identificar as regularidades, construir registros de estudo e escrevê-las de modo convencional. | Escreve convencionalmente palavras regulares morfológico-gramaticais estudadas no período?<br>Faz suposições gráficas sobre palavras desconhecidas e arrisca-se a escrevê-las?<br>Identifica a natureza das palavras e escolhe a grafia apropriada?<br>Consulta registros construídos para tirar dúvidas e revisar suas produções? |
| Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações fonema-grafema irregulares. | Sabe manusear e faz uso do dicionário em situação de dúvida ortográfica?<br>Resolve problemas tanto de compreensão quanto na repetição inadequada de palavras no texto, fazendo busca no dicionário ou refletindo com base no contexto?<br>Busca o significado do vocábulo pela releitura do trecho em que foi encontrado, especialmente no caso dos textos da esfera literária, de modo a garantir a familiarização com esse procedimento antes da busca no dicionário? |
| Utilizar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -ão(s) de uso frequente.<br>A. Analisar textos/bloco de palavras para observar a ocorrência de acentuação.<br>B. Relacionar a presença de acento gráfico com a sílaba tônica da palavra | Acentua, de modo convencional, palavras de uso frequente?<br>Revisa produções escritas para identificar a necessidade de acento (agudo ou circunflexo) na grafia das palavras, considerando os aspectos notacionais?<br>Identifica e usa na produção textual, de modo colaborativo, as regras básicas de concordância verbal e nominal?<br>Estabelece a concordância verbal e nominal nas situações de produção e/ou revisão de texto?<br>Utiliza os saberes gramaticais como ferramentas de constituição da legibilidade do texto, consultando registros e fontes confiáveis, nos processos de produção e revisão de textos? |
| Identificar em textos lidos e utilizar em situação de produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo. | |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar em textos e utilizar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recurso coesivo anafórico. | Utiliza convencionalmente os pronomes?<br>Faz ajustes no texto, no processo de revisão, para evitar repetições indesejadas do referente?<br>Analisa e reconhece o modo como os autores experientes utilizam elementos de substituição e de repetição nos textos para produzir efeitos de sentido? |
| **CAMPO DA VIDA COTIDIANA** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, conforme as convenções do gênero (campos, itens, medidas de consumo, código de barras), considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. | Compreende textos do campo da vida cotidiana realizando a leitura de valores monetários da tarifa e consumo mensal para refletir sobre o consumo consciente? |
| Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | Compreende que as cartas de reclamação circulam em situações de comunicação em que um cidadão procura manifestar insatisfação ou resolver algum problema que pode relacionar-se a um serviço ou a um produto adquirido, por exemplo?<br>Reconhece os elementos que fazem parte da organização das cartas: local e data; destinatário; cumprimento; apresentação do problema; despedida; remetente?<br>Identifica, em situação de análise de cartas de reclamação, a linguagem que se adequa (registro mais formal e uso de pronomes adequados)? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, entre 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.<br>A. Analisar as condições de produção e de circulação de cartas pessoais de reclamação, de modo colaborativo, para orientar a produção.<br>B. Ler cartas pessoais de reclamação em plataformas, sites para compreender as características do espaço em que circulam e planejar a produção. | Planeja, de modo colaborativo e autônomo, cartas, diários, textos instrucionais a ser produzidos, organizando-os de acordo com as características do gênero, respeitando a situação comunicativa?<br>Faz adequação do texto às características predominantes do gênero?<br>Retoma as condições de produção e circulação do texto próprias do gênero (consulta à plataforma Procon, sites de atendimento ao consumidor etc.)?<br>Analisa textos do gênero em questão para explicitar suas características, fazendo registros da análise? |
| Planejar e produzir, com autonomia, quando for o caso, textos instrucionais (receitas, instruções de montagem de brinquedos, instruções de jogos etc.) respeitando a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a seguir) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Escreve, com autonomia, textos instrucionais como receita, instrução de montagem de jogos, brinquedos entre outros?<br>Relê e revisa, em situação de revisão coletiva e em parceria, os textos produzidos, ajustando-os com base nos conhecimentos linguísticos e gramaticais tematizados no período? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, entre 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.<br>A. Analisar textos de referência do gênero carta de reclamação, de modo a reconhecer suas características, construindo registros que possam repertoriar a produção.<br>B. Utilizar procedimentos escritores como reler o que está escrito para continuar, consultar o planejamento para tomar decisões no momento da escrita e revisar no processo e ao final. | Elabora cartas de reclamação ditando à professora, ou ao professor, e de próprio punho, considerando as características do gênero estudado e a situação comunicativa?<br>Recorre a registros expostos na sala ou presentes em cadernos para produzir e revisar seus textos?<br>Relê e revisa textos produzidos, em parceria e de modo autônomo, realizando ajustes necessários utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais tematizados no período? |
| Mostrar os textos produzidos a outras pessoas de modo a divulgar suas produções e conhecer as apreciações alheias, aprimorando o modo de escrever. | Submete, com a orientação da professora, ou do professor, e, mais tarde, com autonomia, as produções a outros leitores, acolhendo sugestões e realizando ajustes necessários? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Assistir a programa infantil com instruções de montagem de jogos e de brincadeiras e, com base nele, planejar de modo colaborativo tutoriais em áudio ou vídeo.<br>A. Analisar, de modo colaborativo, textos/vídeos no gênero previsto (instruções de montagem, tutoriais com instruções) para extrair suas características, registrando suas observações. | Assiste a programas infantis com instrução de montagem e, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, identifica suas principais características?<br>Reconhece, no processo de leitura e/ou análise de vídeos, recursos linguísticos e discursivos que constituem os gêneros previstos? |
| Produzir vídeo digital com instruções de montagem para jogos e brincadeiras (brincadeiras de crianças indígenas, brincadeiras do tempo dos avós etc.) para divulgar aos colegas de outro ano. | Utiliza ferramentas digitais e produz, do modo colaborativo, tutorias com instruções de montagem em vídeo, destinados a um interlocutor específico? |
| Assistir/ouvir os vídeos/áudios produzidos, retomando trechos e realizando os ajustes necessários, de acordo com a situação comunicativa e as marcas do gênero e as sugestões dos ouvintes. | Revisa o vídeo/áudio produzido realizando ajustes de acordo com a situação comunicativa e as marcas do gênero?<br>Utiliza, com certa autonomia, as ferramentas digitais na revisão dos vídeos produzidos, após uma primeira versão? |
| Valorizar a linguagem de sua comunidade/região como forma de comunicação cotidiana, buscando conhecer e respeitar as diferentes manifestações culturais existentes.<br>Submeter os vídeos e áudios produzidos à apreciação dos colegas, realizando ajustes sugeridos. | Reconhece e valoriza diferentes formas de comunicação, rejeitando situações de preconceito, especialmente na apresentação de vídeos produzidos?<br>Consulta registros elaborados sobre estudo dos gêneros no momento de produção e revisão de textos, realizando ajustes necessários? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar a formatação própria (verbos imperativos e indicação de passos a seguir) de textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos, digitais ou impressos) bem como o formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/apresentação de materiais e instruções/passos de jogo). | Produz textos instrucionais no gênero previsto utilizando a formatação própria do gênero? |
| **CAMPO DA VIDA PÚBLICA** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ler e compreender, com progressiva autonomia, reportagens, notícias e entrevistas, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>A. Participar de leitura colaborativa de notícias, reportagens, artigos com temática adequada, de mídia impressa e digital, discutindo os temas veiculados, emitindo opinião e explicitando os recursos utilizados para responder aos questionamentos do professor. | Lê, sob a mediação da professora, ou do professor, e com autonomia, textos jornalísticos com nível de textualidade adequado, comentando, quando for o caso?<br>Comenta os textos lidos pela professora, ou pelo professor, e/ou em situação de leitura colaborativa, emitindo opinião sobre os temas veiculados e explicitando os recursos utilizados para localizar, inferir, comparar informações etc.?<br>Identifica semelhanças e diferenças em título e corpo de notícias ouvidas, ou lidas por si mesmo? |
| Identificar em notícias os fatos, os participantes, o local e o momento/tempo da ocorrência noticiada.<br>A. Estabelecer, com mediação da professora, ou do professor, e com autonomia, relações entre notícias de diferentes veículos (jornal televisivo, impresso, internet) que tratem do mesmo tema para identificar semelhanças e diferenças no relato dos fatos. | Identifica os elementos do lide de uma notícia?<br>Compara notícias sobre um mesmo fato, em diferentes veículos, identificando semelhanças e diferenças? |
| Distinguir, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.). | Analisa notícia, de modo colaborativo, identificando e distinguindo fato e opinião? |
| Ler e compreender, com autonomia, cartas/comentários de leitores dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor a jornais, revistas infantis e/ou comentários de leitores em jornais digitais) identificando o assunto/tema comentado, a relação com a notícia que originou o comentário/carta e o posicionamento do leitor. | Realiza a leitura de carta de leitor e comentários feitos a notícias e matérias jornalísticas compreendendo-os? |
| Localizar, em parceria e com autonomia, recursos persuasivos apresentados nos textos jornalísticos (cores, imagens, escolha de palavras, tamanho de letra etc.) para discutir os efeitos de sentido provocados pelo uso de tais recursos, além de analisar, de modo colaborativo, a adequação e intencionalidade dos recursos empregados, considerando o interlocutor pretendido, a função do gênero e a finalidade do texto. | Identifica os recursos multissemióticos presentes em textos jornalísticos impressos e digitais, relacionando os efeitos de sentido provocados pelos mesmos?<br>Discute os efeitos de sentido provocados pelo uso dos recursos, reconhecendo o papel desses recursos, a adequação e intencionalidade, na divulgação da informação? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balão e de letra, tamanho do registro gráfico das onomatopeias e articulação com o assunto ou momento da trama, organização da sequência dos quadrinhos – horizontal, com direção vertical e horizontal, movimento circular, entre outros) sempre relacionando com os efeitos de sentido produzidos por seu uso. | Lê histórias em quadrinhos, com autonomia, compreendendo os efeitos de sentido provocados pelos recursos gráficos?<br>Relaciona as imagens e outros recursos gráficos contidos nas histórias em quadrinhos com o texto verbal, de modo a compreender os sentidos provocados pela multimodalidade da linguagem? |
| Participar de rodas permanentes de jornal compartilhando notícias lidas, em duplas, emitindo opinião e informando a fonte onde a notícia foi encontrada (jornal, caderno/seção, data, local).<br>A. Divulgar notícias em jornal mural da turma/da escola.<br>B. Consultar jornal mural para conferir as notícias da semana. | Participa de roda de jornal compartilhando textos lidos e impressões sobre os mesmos de modo autônomo?<br>Sabe consultar a capa do jornal para localizar uma notícia nos cadernos?<br>Traz notícias para divulgar na escola?<br>Participa da organização de murais com notícias da semana?<br>Contribui na organização de jornal mural de notícias, consultando-o para se informar? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar, com a ajuda da professora, ou do professor, e da turma, textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista e reivindicações, detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.) e levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão, quando for o caso de fazer algum tipo de reivindicação. | Participa do planejamento e da produção de textos reivindicatórios e propositivos, contribuindo com o levantamento dos problemas e das ideias sobre o tema e o que dizer (em situação de produção coletiva)? |
| Planejar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, publicadas em meio digital ou impresso, no jornal e ou/blog da escola, noticiando os fatos e seus atores de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Participa do planejamento de notícias dando ideias e consultando registros de estudos realizados, em situação coletiva?<br>Recorre ao planejamento do texto nos momentos de produção individual? |
| Produzir, com progressiva autonomia, notícias (digitais ou impressas) sobre fatos ocorridos no universo escolar, para circular no mural, jornal e/ou blog da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Produz notícias sobre fatos do cotidiano escolar, organizando as ideias com base em informações coletadas sobre o fato ocorrido, considerando as marcas do gênero (título, lide, princípio de relevância na organização do texto, entre outros)?<br>Revisa suas produções considerando a situação comunicativa e utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais tematizados no período? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Produzir, com autonomia, cartas/comentários de leitor dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (jornais, revistas infantis, jornais digitais, sites) identificando o assunto/tema comentado, a relação com a notícia que originou o comentário/carta e o posicionamento do leitor. | Escreve comentários, ou cartas de leitor, com autonomia, posicionando-se de forma ética e considerando o texto de referência e as características do gênero escolhido? |
| Produzir, quando for o caso, textos reivindicatórios ou propositivos (carta de solicitação, abaixo-assinado, petição, folheto etc.) sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista e reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão (de modo colaborativo). | Produz, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, textos reivindicatórios e propositivos, contribuindo com o levantamento dos problemas e com ideias sobre o tema, ditando à professora, ou ao professor, ou a uma colega, ou a um colega? |
| Produzir, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã, em situação de organizar o cotidiano escolar ou da comunidade. | Participa da construção de regras e regulamentos para organizar a vida escolar, consultando regulamentos internos da comunidade, quando for o caso de produzir esses textos?<br>Propõe possíveis soluções para os conflitos que podem estar presentes no cotidiano escolar? |
| Revisar e editar, sob a orientação da professora, ou do professor, e, mais tarde, de modo autônomo, os textos produzidos, durante o processo de escrita e ao final. | Revisa, em duplas e com autonomia, textos produzidos (notícia, regras, regulamentos, textos reivindicatórios, entre outros gêneros estudados), adequando o texto à situação comunicativa e utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais tematizados no período.<br>Edita os textos produzidos, impressos ou digitais, pensando em tamanho de letra, distribuição na folha, capa, títulos, cores e *links*, entre outros? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico[13] relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro mais formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>A. Analisar a situação comunicativa vivenciada na escola para selecionar o gênero/texto (carta de reclamação, de solicitação, cartaz) mais adequado para defender o ponto de vista polêmico em questão.<br>B. Analisar textos que apresentem opinião e argumentos diferenciando-os. | Expressa pontos de vista sobre temas controversos (como o *bullying*, o uso da tecnologia na sala de aula etc.?<br>Argumenta para legitimar suas opiniões em situação de discussão sobre um tema, nas rodas?<br>Utiliza de maneira adequada o registro formal e os recursos de argumentação (justificar opinião, apresentar dados, utilizar articuladores textuais como *diante disso*, *portanto*, *mas* etc.)?<br>Consegue emitir opinião com base na análise de diferentes pontos de vista sobre temas/questões?<br>Informa-se sobre as questões temáticas em foco, estudando-as e identificando posições apresentadas a respeito delas? |
| Planejar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, jornais radiofônicos ou televisivos e/ou entrevistas veiculadas em rádio, TV e internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista. | Planeja jornais falados, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, destinados ao público específico, dando ideias com base em consulta ao roteiro? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | |
|---|---|
| ORALIDADE (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS) | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Produzir, em parceria, 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. | Considera, no processo de produção, recursos expressivos que contribuam na qualidade da comunicação?<br>Consulta o roteiro para produzir o jornal ou revisar a produção? |
| Discutir coletivamente casos reais ou simulações que envolvam supostos desrespeitos a artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, entre outros, como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecendo a defesa de direitos. | Lê, em parceria, textos normativos ou trechos deles para se posicionar em discussão oral e compreender o caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo?<br>Discute casos de desrespeito às leis, com base em consulta a artigos e relatos de caso, entre outros, explicitando opiniões e justificando-as? |
| Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para o público infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais. | Participa de análise de textos, identificando, de modo colaborativo, características dos textos estudados e tomando nota?<br>Produz notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digital ou impressa, respeitando as características do gênero? |
| Analisar o padrão entonacional e/ou a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados para compreender os efeitos de sentido provocados pela articulação das diferentes linguagens. | Identifica os padrões de entonação e a expressão corporal próprios de âncoras e entrevistadores em vídeos e programas assistidos, em situação coletiva, tomando nota?<br>Compreende, de modo colaborativo, a relação entre entonação, gesticulação, olhares, tom de voz, expressões faciais, meneios de cabeça, texto verbal e, ao mesmo tempo, reconhece os efeitos de sentido produzidos, os valores éticos, estéticos e políticos veiculados na interação de âncoras de jornais radiofônicos e televisivos, entrevistadores etc.? |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ouvir a leitura de relatos históricos, artigos de enciclopédias, textos expositivos, entre outros textos relacionados às diferentes representações sociais e à interculturalidade, para conhecer e valorizar as diferentes culturas, além de realizar pesquisas temáticas.<br>Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Lê e compreende com autonomia textos expositivos, artigos de complexidade adequada, entre outros de divulgação científica, estudados no período?<br>Participa de situação de leitura colaborativa de relatos históricos, textos expositivos, verbetes, artigos, entre outros, fazendo perguntas e explicitando suas ideias a respeito do tema/assunto lido?<br>Reconhece e valoriza o ato de estudar e a diversidade de conhecimentos culturais presentes na comunidade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos como forma de apresentação de dados e informações. | Lê gráficos, diagramas e tabelas compreendendo sua relação com o texto verbal? |
| Buscar e selecionar, com o apoio da professora, ou do professor, e com autonomia, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais em textos que circulam em meios impressos ou digitais. | Realiza pesquisa e estudos temáticos buscando materiais com base em consulta a sumários, *links*, fazendo sugestões de como organizar as informações?<br>Busca e localiza livros para pesquisar temas determinados em acervo de biblioteca da escola? |
| Reler trechos de textos, marcando, grifando, circulando e realizando anotações, porque parecem significativos para o tema ou merecem comentários ou, ainda, para esclarecer dúvidas.<br>Utilizar, com autonomia, procedimentos de pesquisa de informações em meios impressos e digitais com base nos conhecimentos sobre o tema, o conteúdo e as características do gênero e da mídia (grifar, tomar notas, seguir *links* e selecionar fontes e informações em diferentes materiais e ambientes, consultar títulos em biblioteca e sumários). | Destaca e organiza informações relevantes nos textos lidos em situação de realização de pesquisas (diversidade cultural presente na região, características de uma região brasileira, presença de determinada epidemia e cuidado com os rios, entre outros temas)?<br>Demonstra interesse em participar de atividades em ambientes digitais?<br>Consegue ler títulos/sumários e localizar uma informação, além de saber solicitar/localizar material de pesquisa dos temas em estudo? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Planejar, com certa autonomia, textos para apresentar resultados de pesquisa, considerando as características do contexto de produção definido. | Planeja o texto coletivamente e de modo autônomo, considerando as características do gênero escolhido e da situação comunicativa? |
| Produzir, de modo colaborativo e autônomo, entrevistas e/ou verbetes de enciclopédia infantil, textos expositivos digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.<br>Revisar o texto enquanto está sendo produzido para saber o que já foi escrito e para realizar os ajustes necessários, considerando as características da situação comunicativa. | Elabora textos expositivos, roteiros, verbetes de enciclopédia (digitais ou impressos), entrevistas entre outros textos do campo da pesquisa, cujos temas tenham sidos estudados pela sala, respeitando a situação comunicativa e as características/formatação do gênero selecionado? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Apreciar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. | Escuta, com atenção, a exposição de trabalhos realizados por colegas, comentando e formulando perguntas coerentes com o tema tratado?<br>Realiza registros pessoais sobre a exposição oral assistida?<br>Faz perguntas pertinentes ao tema da exposição e contribui com a reflexão do grupo em momento destinado para isso?<br>Possui repertório mínimo que possibilite compreender como o discurso oral se organiza em gêneros estudados?<br>Exercita a capacidade de argumentar oralmente? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| **ORALIDADE (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Recuperar as ideias principais de texto apresentado em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras sobre temas relevantes para a comunidade local, regional, ou nacional, tomando nota.<br>Identificar, em situação de estudo coletivo de materiais audiovisuais, recursos expressivos que ampliem a qualidade do conteúdo analisado. | Explicita a compreensão de exposições, palestras e vídeos assistidos por meio de participações orais pertinentes ao tema e recuperação das ideias principais veiculadas no evento comunicativo?<br>Acompanha a exposição de resultados de pesquisas sobre fenômenos naturais e/ou temas sociais relevantes para a comunidade local, realizando registros que indiquem ideias principais do tema estudado? |
| Planejar exposições orais considerando as características do evento comunicativo (seminário, exposição), os temas estudados, bem como as marcas da exposição oral (produção de roteiros, presença de materiais de apoio à fala entre outros).<br>Planejar, em parceria com colegas e orientação da professora, ou do professor, e, mais tarde, com autonomia, exposições orais organizando roteiros, materiais de apoio e apresentações em slides sobre temas estudados, no período. | Contribui com o planejamento de exposição oral organizando roteiros, planejando o tempo de fala, dando ideias e sugerindo material de apoio?<br>Participa do planejamento do texto a ser produzido, preocupando-se com o interlocutor/ouvinte, considerando as características da situação comunicativa?<br>Constrói roteiros para orientar a produção oral, com a ajuda da turma?<br>É capaz de planejar sua fala adequando-a a contextos específicos (introdução ou ampliação de um assunto numa exposição, participação em uma conversação etc.)? |
| Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas, cartazes, painéis, vídeos etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa, de modo colaborativo.<br>Utilizar, com autonomia, recursos multissemióticos com a finalidade de apoiar a exposição oral, organizando-a de acordo com a situação comunicativa. | Realiza exposição oral, de modo colaborativo e com autonomia, orientando-se por roteiro escrito, explicando com clareza, apoiando-se em recursos como imagens, diagramas, tabelas, cartazes, vídeos etc.?<br>Respeita o tempo de fala nas situações de exposição?<br>Adequa a linguagem à situação comunicativa, ouvindo os interlocutores e dando a palavra e preocupando-se com o que a audiência sabe sobre o assunto e que aspectos poderiam lhes parecer interessante sobre o tema apresentado?<br>Reconhece a articulação entre a fala e o uso de roteiro escrito e recursos multissemióticos próprios ou compatíveis com o gênero previsto?<br>Usa, com certa autonomia, ferramentas que dão acesso aos recursos multissemióticos presentes nos textos utilizados na exposição em mídias digitais? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar a formatação e diagramação específica (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades) de verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, entre outros gêneros do campo das práticas de estudo, e reproduzi-las considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | Elabora verbetes de enciclopédia infantil (digitais ou impressos) sobre um tema estudado pela classe, respeitando as formas do gênero e a situação comunicativa? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar o formato de tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações, e reproduzi-lo em textos desse gênero. | Produz, de modo colaborativo e autônomo, textos para apresentar informações com tabelas, gráficos e diagramas, utilizando esses recursos de modo articulado ao texto? |
| **CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ouvir a leitura de obras literárias de diferentes culturas e de maior extensão, como contos em geral, mitos, lendas, poemas e crônicas. | Participa da leitura em voz alta, ouvindo com atenção, explicitando as apreciações realizadas e comentando quando for o caso? |
| Apreciar textos literários, observando os efeitos de sentido criados pela articulação das diferentes linguagens (verbal, imagética, gráfica) quando for o caso.<br>A. Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, reconhecendo, de modo colaborativo, a articulação das linguagens na composição dos efeitos de sentido. | Aprecia textos literários, solicitando-os em situação de leitura de escolha pessoal?<br>Relaciona texto verbal com as ilustrações, reconhecendo a articulação e complementaridade das linguagens na construção do sentido (comentando sobre as imagens durante a leitura, antecipando a continuidade de determinado trecho lido com base na imagem, entre outros)? |
| Ler e compreender em parceria e, mais tarde, com autonomia, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores e apoiando-se em conhecimentos sobre o contexto de produção das obras. | Lê em parceria e, mais tarde, com autonomia, textos literários de extensão adequada compreendendo-os? |
| Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas dos personagens e de cena. | Realiza, com autonomia, a leitura de textos dramáticos reconhecendo as formas do gênero?<br>Conhece a estrutura do texto dramático compreendendo a finalidade de suas partes?<br>Dispõe-se a ler e reler textos dramáticos para estudar e expor aos colegas? |
| Perceber 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. | Analisa textos narrativos de referência para identificar registros literários e diálogos?<br>Reconhece os efeitos de sentido produzidos em textos narrativos pelos verbos introdutórios da fala dos personagens *(dicendi)*?<br>Identifica o uso de variedades linguísticas nos diálogos que aparecem na narrativa, compreendendo o sentido do uso da variedade em relação ao personagem e à situação comunicativa?<br>Reconhece os diálogos pelas marcas gráficas que os apresentam (dois-pontos e travessão; dois-pontos e aspas, por exemplo), pela presença dos verbos (introdutórios dos personagens), e, sobretudo, com base na significação do texto? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Apreciar poemas e outros textos versificados, lidos por si mesmo, observando rimas, sonoridades, aliterações, diferentes modos de divisão dos versos, estrofes, refrões e seu efeito de sentido.<br>A. Acompanhar a leitura de poemas, canções, cordéis e outros textos versificados, realizada pela professora, ou pelo professor, participando de intercâmbios orais durante a leitura, ou depois dela, contribuindo para a construção dos sentidos possíveis com base no texto lido. | Acompanha a leitura colaborativa de poemas comentando suas impressões sobre o que foi lido e ouvindo as colegas e os colegas?<br>Analisa a composição e leitura de poemas/canções e outros textos versificados, reconhecendo como os aspectos de entonação e visuais são fundamentais na construção do sentido?<br>Identifica o efeito visual e/ou sonoro como parte constituinte do sentido do poema concreto? |
| Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.<br>A. Realizar a leitura de obras de poetas regionais e nacionais para conhecer estilo e temáticas abordadas (Patativa do Assaré, Conceição Evaristo, Cora Coralina, Jorge Amado, Manoel de Barros, Manuel Bandeira, entre outros) | Lê poemas e outros textos versificados com autonomia e compreensão?<br>Conhece e valoriza poetas nacionais, regionais e locais, demonstrando interesse por autores, temáticas, tipo de poema? |
| Participar de rodas de leitura, trocando ideias e opiniões com outros leitores sobre obras lidas.<br>Escolher livros em situação de rodas de leitura e em bibliotecas e/ou meios digitais com base em diferentes critérios e informações, justificando a escolha e compartilhando opiniões e descobertas após a leitura.<br>Apreciar livros com imagens observando efeitos de sentido criados pela articulação entre as linguagens.<br>Participar de eventos de literatura na comunidade escolar (saraus, lançamento de livros, tertúlias, eventos de declamação de textos e leitura dramáticas etc.). | **Nas rodas de leitores ou tertúlias**<br>• Faz comentários sobre o livro lido e apresentado?<br>• Explicita critérios de apreciação:<br>A. em relação ao conteúdo temático;<br>B. em relação à linguagem literária (beleza, estilo do autor); e<br>C. em relação à qualidade do material gráfico?<br>• Ouve, com atenção, a exposição e apreciação dos colegas?<br>• Escolhe livros e os leva para casa para lê-los, justificando sua escolha?<br>• Solicita os livros disponíveis na sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler as histórias?<br>• Cuida dos textos, dos livros de uso pessoal e do acervo da sala? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| PRODUÇÃO DE TEXTOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Planejar a reescrita de textos literários (contos) considerando a situação comunicativa e os temas do texto-fonte, organizando roteiros com a sequência dos episódios e considerando a situação comunicativa em que o texto irá circular.<br>Recontar[11] textos narrativos, lidos pela professora, ou pelo professor, ou de modo autônomo, para recuperar a sequência dos fatos essenciais e as características da linguagem do texto-fonte. | Participa do planejamento e reconta textos literários lidos e/ou ouvidos para organizar suas partes e avançar na textualização, recuperando as ideias e a linguagem literária presentes no texto-fonte?<br>Planeja o reconto e a reescrita de textos narrativos considerando a atividade do reconto e seu planejamento, contribuindo com ideias para organizar o que será reescrito e ditando o texto à professora, ou ao professor? |
| Reescrever contos, de próprio punho, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, o registro literário e a convenção da escrita, além de considerar as características da situação comunicativa.<br>Criar narrativas ficcionais, em gênero a ser definido, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequência de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, além de utilizar marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens. | Utiliza algumas características do registro literário nas situações de reescrita, de produção de autoria e revisão?<br>Reescreve textos, de modo autônomo, respeitando as características do texto-fonte e as marcas da linguagem escrita? |
| Mostrar os textos produzidos a outras pessoas de modo a divulgar suas produções, conhecer as apreciações alheias, aprimorando o modo de escrever. | Submete, com autonomia, as produções a outros leitores acolhendo sugestões e realizando ajustes necessários? |
| Revisar o texto, com progressiva autonomia, enquanto está sendo produzido, consultando o plano do texto para realizar os ajustes necessários, esclarecendo dúvidas ortográficas, entre outros aspectos, além de considerar as características da situação comunicativa. | Revisa os textos no processo de produção e ao final, ajustando-os em relação a conhecimentos discursivos/textuais (coerência e coesão) e gramaticais (ortografia)? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Declamar poemas com entonação, postura e interpretação adequadas, em situação comunicativa definida.<br>A. Estudar textos poéticos para se apropriar da entonação e dos recursos expressivos com a finalidade de apresentar a leitura a uma audiência. | Declama textos versificados com entonação e fluência?<br>Compreende textos versificados que serão declamados, ainda que com a ajuda da turma e da professora, ou do professor? |
| Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor. | Realiza leitura dramática e representação de cenas de textos dramáticos para uma audiência com fluência leitora e entonação adequada?<br>Dramatiza cenas de textos teatrais, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento/perfil do personagem? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar textos literários para estudar o registro linguístico-literário presente, reconhecendo a sua especificidade (recursos de referenciação, uso de repetição, adjetivação, metáforas, entre outros), bem como os sentidos produzidos pelo uso dos recursos citados. | Elabora, com autonomia e em parceria, registros de estudo de texto literário, focalizando diferentes recursos que podem ser utilizados tanto para evitar repetições indesejadas quanto para provocar efeitos de sentido interessantes, por meio da repetição?<br>Reconhece a presença dos recursos de referenciação e coesão utilizados pelos autores, fazendo uso deles nas próprias produções? |
| Eliminar, em situação de produção e revisão, repetições indesejadas nos textos produzidos, indicando substituições (substituir o referente por sinônimos ou hiperônimos, nome pelo pronome ou utilizando elipse).<br>Analisar, em situações de estudo coletivo, os efeitos de sentido que podem ser conseguidos com repetições baseadas no uso de diferentes recursos linguístico-discursivos, utilizando-os em situação de produção de textos, quando for o caso. | Revisa o texto produzido, utilizando as referências construídas e registradas, conseguindo eliminar repetições indesejadas ou utilizando repetições para provocar efeitos de sentido interessantes para as intenções de significação pretendidas? |
| Diferenciar e utilizar, nos textos produzidos, discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido das duas possibilidades de textualização e dos verbos de enunciação, compreendendo o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. | Reconhece e utiliza, com autonomia, discurso direto e indireto nas produções realizadas?<br>Produz diálogos considerando a variedade linguística mais adequada ao perfil do personagem? |
| Observar em poemas concretos o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página, refletindo sobre os efeitos de sentido produzidos pelo modo de ocupação desse espaço. | Identifica a relação existente entre o poema concreto e o espaço no qual se insere, seja ele a página de um livro, de um site ou a tela de um projetor? |
| Identificar em textos versificados efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas. | Reconhece o efeito de sentido provocado pelas rimas e metáforas em textos versificados?<br>Utiliza recursos rítmicos dos poemas estudados e apresentados em situação de declamação? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 5º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar que os textos possuem funções relacionadas aos diversos campos de atuação da vida social e às diferentes mídias – impressa, de massa e digital –, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.<br>A. Estabelecer, com autonomia, relações entre os textos dos diferentes campos de atuação, no que se refere à sua finalidade, a valores veiculados, crenças, entre outros. | Participa de situações de leitura, escuta, produção de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, de modo a expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos com base nos textos lidos/produzidos?<br>Identifica, no processo de escuta e leitura de textos, o contexto de produção e a finalidade do texto lido, reconhecendo que os textos possuem diferentes funções relacionadas aos campos de atuação em que estão inseridos?<br>Busca, seleciona e lê textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e interesses? |
| Estabelecer, com autonomia, expectativas em relação ao texto que vai ler/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 saliências textuais (aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra), recursos gráficos, imagens e dados da própria obra (índice, prefácio etc.).<br>Localizar informações explícitas em textos lidos (simples e de maior complexidade).<br>Inferir, em situação de leitura colaborativa de textos com diferentes extensões, informações implícitas, revelando os recursos utilizados para realizar a inferência.<br>Inferir, com autonomia, informações implícitas em textos lidos.<br>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos com base no contexto.<br>Verificar, de modo autônomo, as informações antecipadas antes e durante a leitura.<br>Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos lidos com autonomia. | Antecipa as informações com base nas pistas dadas nos textos (posições assumidas, tratamento temático, visão do interlocutor, valores e finalidade dos textos)?<br>Explicita, durante a escuta de textos de maior extensão, conexões realizadas com seus conhecimentos prévios?<br>Expõe, oralmente, as impressões sobre a leitura realizada, além dos recursos que utiliza para compreender os textos, nos momentos de leitura colaborativa?<br>Localiza informações explícitas em textos lidos?<br>Comenta com a turma a mensagem principal do texto lido?<br>Tenta ler textos, considerados difíceis e/ou de maior extensão, em colaboração com a turma?<br>Verifica, de modo autônomo, as informações antecipadas antes e durante a leitura?<br>Realiza inferências, em situação de leitura autônoma, tanto com base na recuperação do contexto de produção e de recepção do texto quanto do universo temático do mesmo?<br>Seleciona a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia na busca pela compreensão do texto?<br>Verifica, de modo autônomo, as informações antecipadas antes e durante a leitura?<br>Identifica a presença de outras linguagens como constitutiva do sentido dos textos impressos ou digitais? Por exemplo, quadro de complementação, infográfico, negrito, nota de rodapé, imagens e cores.<br>Compreende os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos?<br>Relaciona texto verbal e não verbal, compreendendo a intencionalidade da produção de sentido, de modo articulado ao uso dos recursos gráfico-visuais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ler e compreender, com autonomia e fluência, textos com nível de textualidade adequado (curtos e de maior extensão).<br>Identificar, com autonomia, a ideia central de textos lidos, demonstrando compreensão global. | Lê, com autonomia e fluência semântica, textos conhecidos e de maior extensão?<br>Estuda textos, em colaboração e de modo autônomo, para planejar a leitura em voz alta para uma determinada audiência, considerando as especificidades da situação de comunicação?<br>Participa de leitura colaborativa de textos mais complexos, identificando a ideia central e estabelecendo relações entre as partes do texto pela identificação de elementos que articulam coesão e coerência (presença de ideias complementares, substituições lexicais, uso de sinônimos, pronomes entre outros recursos)? |
| Identificar relações de intertextualidade nos textos lidos, reconhecendo os efeitos de sentido provocados pelo uso do recurso.<br>Recuperar relações entre as partes de um texto, com base na identificação e análise de seus elementos e substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes, anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), tendo em vista resolver problemas de compreensão. | Localiza, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, e de modo autônomo, relações de intertextualidade (presença de outros textos, ou trecho deles), identificando o efeito provocado pelo recurso? |
| Buscar, selecionar e ler textos que circulam em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e interesses.<br>Selecionar livros, artigos em meios impressos e digitais e outros materiais de leitura, consultando título, sumário, quarta capa, *links*, aplicativos especializados e orientando-se por diferentes critérios (objetivos de leitura, preferência por autores, ilustradores e temática, entre outros) em bibliotecas, cantinhos de leitura ou meios digitais.<br>Participar de roda de leitores para compartilhar, com a turma e a professora, ou o professor, sua opinião sobre livros/textos lidos e outros materiais de leitura, além de indicar e/ou receber indicação literárias.<br>A. Interagir em sites, fóruns, clubes de leitores ou grupos de redes sociais para compartilhar leituras realizadas, seguir autores, indicar e receber indicações de obras em geral. | Busca, seleciona e lê, com autonomia, textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses?<br>Escolhe livros e outros materiais de leitura com autonomia, com base em uma finalidade definida, orientando-se por diferentes critérios e justificando os motivos da escolha?<br>Solicita livros que compõem o acervo da sala, ou da biblioteca para conhecê-los, folheando-os, lendo o sumário e a quarta capa, observando as ilustrações, entre outros aspectos?<br>Compartilha experiências pelo prazer da leitura (apreciação estética, de encantamento) e pela criticidade, para escutar o outro e dialogar sobre obras lidas?<br>Estabelece uma rotina de leitura de diferentes materiais com progressiva autonomia?<br>Conhece diferentes autores, ilustradores e ilustrações, escolhendo livros pelo autor?<br>Tem interesse em compartilhar opiniões, ideias e preferências acerca dos livros lidos?<br>Busca interações com o livro de maneira prazerosa, entendendo as histórias como fonte de múltiplas informações e de entretenimento?<br>Desenvolve critérios de escolha e de indicação de livros em rodas presenciais e em mídias digitais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Ler/ouvir textos das diversas áreas do conhecimento para estudar temas relacionados a uma finalidade determinada em fontes diversas das mídias digitais e impressas.<br>Realizar, no processo de estudos, procedimentos típicos do ato de ler para estudar (destacar informações relevantes, tomar nota, produzir esquemas com sínteses). | Dispõe-se a ler para estudar temas relacionados a projetos e sequências didáticas, realizando procedimentos típicos de situações de estudo? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar, com a ajuda da professora, ou do professor[14], e de modo autônomo, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa[5], pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.<br>A. Organizar, com autonomia, as partes do texto na ordem em que será produzido. | Planeja os textos a ser produzidos, considerando a adequação aos contextos de produção e circulação do gênero em questão, pesquisando informações e organizando-as para consulta?<br>Elabora esquemas/planos de texto, de modo colaborativo e autônomo, do que será escrito?<br>Reconta, quando necessário, histórias (lidas pela professora, ou pelo professor) para recuperar a sequência do texto, mantendo a ordem (relações de temporalidade) em que os episódios aparecem na história, as relações de causalidade entre eles e o registro literário? |
| Reescrever textos de diferentes gêneros, recorrendo ao plano do texto, aos estudos sobre as características do gênero/texto-fonte e revisando enquanto escreve. | Escreve respeitando as características do gênero e o planejamento realizado? |
| Analisar textos bem escritos, de modo colaborativo e autônomo, para observar a ocorrência de conhecimentos linguísticos e gramaticais (concordância verbal e nominal, pontuação, modos de marcar o discurso direto, recursos de referenciação, entre outros conhecimentos necessários para aprimoramento da escrita.<br>Utilizar, ao produzir e/ou revisar os textos, conhecimentos linguísticos e gramaticais estudados no período (ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal).<br>Utilizar, ao produzir e/ou revisar textos, pontuação adequada aos sentidos que se pretende produzir (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações e pontuação do discurso direto, quando for o caso). | Analisa textos bem escritos, compreendendo a função do uso de recursos linguísticos e gramaticais pelos autores na construção de sentido?<br>Toma nota dos aspectos estudados e as consulta, com autonomia, em situação de produção e revisão de texto?<br>Escreve aplicando os conhecimentos convencionais estudados, como recursos de referenciação e de coesão (pontuação, articuladores de relações de sentido no texto), além da ortografia?<br>Reconhece, no processo de produção/revisão, os desvios cometidos em relação a quebra da continuidade, falta de informação e de pontuação, inadequação de léxico, entre outros conhecimentos gramaticais, realizando ajustes? |
| Organizar, com autonomia, o texto a ser produzido em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. | Produz textos, organizando-os em unidades de sentido (paragrafação) de acordo com o gênero estudado, textualizando as ideias de acordo com o planejado?<br>Compreende que as ideias precisam estar em uma sequência para ter sentido? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer os recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) e o vocabulário apropriado aos gêneros e fazer uso deles em situação de produção de textos.<br>Utilizar, ao produzir e revisar textos, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão e comparação) com nível suficiente de informatividade. | Reconhece a presença dos recursos de referenciação e coesão, utilizados pelos autores em situação de análise coletiva de textos?<br>Entende a importância do uso dos pronomes e outros recursos de referenciação em textos da ordem do narrar, utilizando-os sempre que necessário?<br>Utiliza, ao produzir textos, recursos estudados, eliminando repetições indesejadas ou fazendo uso desses recursos para provocar determinado efeito de sentido?<br>Utiliza articuladores textuais adequados ao registro do gênero estudado no ano, ou em anos anteriores, ajustando possíveis inadequações no processo de revisão? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS (REESCRITA E ESCRITA COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reler e revisar o texto produzido, com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração da turma, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações e correções, considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidade etc.).<br>A. Fazer uso constante do rascunho como procedimento habitual da produção escrita. | Dispõe-se a reler/ouvir a releitura do texto produzido para aprimorá-lo?<br>Sugere acréscimos, cortes, reformulações etc. no processo de revisão dos textos em parceria e de modo autônomo?<br>Reconhece os desvios cometidos, inclusive os relacionados à grafia das palavras? |
| Editar a versão final do texto produzido, em colaboração com a turma ou com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. | Participa da edição do texto produzido e da construção do produto final dando ideias, ilustrando e organizando o material produzido?<br>Edita, com autonomia e quando for caso, os textos produzidos? |
| Utilizar programas de edição de texto, com progressiva autonomia, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. | Utiliza, de modo colaborativo e com autonomia, programas como Word, e seus aplicativos de edição de texto e imagem, e o Audacity, entre outros, no processo de edição de textos produzidos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS) | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Expressar-se em situações de intercâmbio oral, com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.<br><br>Escutar, com atenção, falas de professoras, professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema, manifestando opinião, solicitando esclarecimentos e tomando nota, sempre que necessário, de modo autônomo.<br><br>Reconhecer, progressivamente, as características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas à situação e à posição do interlocutor. | Durante a preparação de uma comunicação, preocupa-se com quais informações vai privilegiar e qual linguagem/vocabulário vai empregar de modo a tornar o conteúdo compreensível para os ouvintes?<br><br>Participa de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, usando a palavra com tom adequado, formulando perguntas e fazendo comentários sobre o tema tratado, partilhando informações, experiências, ideias e sentimentos?<br><br>Ouve as colegas e os colegas e obedece os turnos de fala, dirigindo-se aos interlocutores com forma de tratamento adequada, respeitando as ideias apresentadas em situação de rodas, discussões temáticas, conversação etc.?<br><br>Coloca em jogo os conhecimentos sobre diferentes gêneros orais que fazem parte das práticas sociais estudadas em situações do cotidiano escolar?<br><br>É capaz de planejar sua fala adequando-a a contextos específicos (para introduzir um assunto ou ampliá-lo numa exposição, participar de uma conversação etc.)?<br><br>Possui repertório mínimo que possibilite compreender como o discurso se organiza em cada gênero?<br><br>Exercita a capacidade de argumentar oralmente? |
| Participar de rodas de leitura, rodas de conversa, ou de jornal, no contexto escolar, fazendo perguntas sobre o tema tratado, expressando-se de maneira audível, ouvindo os colegas e justificando suas intervenções. | **Nas rodas indicadas**<br>• Faz comentários de forma espontânea e coerente?<br>• Faz comentários após solicitações da professora, ou do professor?<br>• Ouve a professora, ou o professor, e as colegas e os colegas?<br>• Justifica sua opinião discutindo posições diferenciadas? |
| Conhecer 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 na TV, aula, debate etc.) para se aproximar do tipo de registro utilizado nas diferentes situações. | Identifica alguns gêneros do discurso oral, considerados relevantes para a escola, reconhecendo sua finalidade e suas características linguísticos-expressivas?<br><br>Alia os conhecimentos adquiridos à prática, fazendo uso das características referentes ao gênero? |
| Ouvir gravações, canções e textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando essa diversidade como característica do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, regionais, nacionais ou de outros países, rejeitando preconceitos linguísticos. | Ouve textos falados, como canções, relatos e entrevistas, organizados em diferentes variedades, demonstrando respeito e valorizando a diversidade linguística?<br><br>Entende que as variações nos modos de falar não devem ser vistas como erro, mas como uso diferente da língua, um outro modo de se expressar, demonstrando essa preocupação em situações do cotidiano escolar?<br><br>Ouve textos orais que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia e criticidade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| **ORALIDADE (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Atribuir significado a aspectos paralinguísticos observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal e tom de voz, em situação de trabalho coletivo (assistindo a vídeos, clipes e entrevistas para estudar um tema). | Demonstra compreender, ao assistir a vídeos e apresentações em geral, aspectos paralinguísticos utilizados na fala?<br>Identifica como ritmo, entonação, gestos e outros aspectos paralínguísticos são importantes para a compreensão e finalidade dos textos orais, fazendo uso autônomo desses recursos em situação de oralização e declamação?<br>Acompanha eventos de recitação ou cantoria de forma harmônica (situação de oralização de textos/recitação e jograis em grupo em saraus)? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Organizar, em situação de reescrita e produção de autoria, as partes dos textos coerentemente, procurando evitar – e resolver – eventuais problemas de compreensão decorrentes de aspectos como ortografia; segmentação da escrita em palavras (separadas por espaços); divisão silábica das palavras e translineação; acentuação; uso de letras maiúsculas; pontuação; e referenciação. | Reescreve textos respeitando a progressão entre as partes sem provocar falhas que resultem em problemas de compreensão?<br>Produz textos de autoria, de modo colaborativo e autônomo, respeitando a progressão entre as partes sem provocar problemas de compreensão?<br>Identifica, no processo de revisão, problemas de compreensão nos textos produzidos (omissões, incoerência na progressão temática etc.)? |
| Identificar/analisar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos e travessão (em diálogos), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto, relacionando os efeitos de sentido produzidos pelo uso da pontuação. | Participa de estudos colaborativos sobre o uso da pontuação, em situação de leitura e análise de textos bem escritos, identificando os efeitos de sentido produzidos pelo uso da pontuação pelos autores?<br>Discute possibilidades e analisa os efeitos de sentido correspondentes, empregando corretamente a vírgula em enumerações, para separar vocativo e aposto?<br>Revisa, com mediação da professora, ou do professor, e de modo autônomo, os escritos produzidos, relacionando o uso da pontuação com os efeitos de sentido produzidos, fazendo ajustes? |
| Analisar, com autonomia, os efeitos de sentido produzidos pelo uso de distintas saliências textuais, como aspas, negrito, itálico, destaques gráficos e formatação especial de letra. | Observa o uso de outros recursos empregados nos textos e contribui com análises realizadas a respeito do sentido produzido pelo uso desses sinais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconhecer, na escrita de textos, que as palavras podem ser separadas em partes, quando não couberem na mesma linha.<br>A. Observar, nas situações de produção e cópia, as regras da separação de sílabas e as diferentes possibilidades de translineação.<br>B. Utilizar, em situação de produção autônoma, as regras de translineação, escolhendo a possibilidade mais adequada ao espaço disponível para escrita na linha. | Segmenta convencionalmente textos em palavras?<br>Reconhece, em situação de produção coletiva e autônoma, que as palavras podem ser segmentadas em sílabas e identifica diferentes possibilidades de translineação?<br>Produz textos observando os diferentes modos possíveis de segmentar uma palavra no final da linha, quando não couber por inteiro? |
| Grafar[12] convencionalmente palavras de uso frequente nas quais as relações grafema-fonema são irregulares, especialmente palavras com diferentes sons do X e palavras com SC entre outras irregulares de uso frequente e previstas em anos anteriores.<br>A. Pesquisar, de modo colaborativo e autônomo, bloco de palavras cuja relação grafema-fonema é classificada como irregular para memorizar a grafia convencional e escrevê-las corretamente em suas produções. | Escreve convencionalmente, com ou sem consulta a fontes confiáveis, palavras consideradas irregulares, de uso frequente e/ou estudadas no período (H inicial, C/CH, palavras com SC?<br>Memoriza a grafia de palavras irregulares e escreve convencionalmente, em situação de produção de textos?<br>Registra e organiza informações importantes sobre a escrita convencional das palavras, consultando esses registros em situação de produção e revisão de textos? |
| Escrever convencionalmente palavras utilizando regras de correspondência grafema-fonema contextuais.<br>Revisar, autonomamente, suas produções do ponto de vista da ortografia. | Escreve convencionalmente palavras de uso frequente com ocorrências regulares diretas e contextuais?<br>Consulta fontes confiáveis para resolver dúvidas ortográficas?<br>Participa de situação de ditado interativo e leitura com focalização, apresentando suas preocupações ortográficas e sugestões/ideias para lembrar a grafia correta, tomando nota de descobertas? |
| Reconhecer e grafar corretamente palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar; substantivos finalizados com -ice; e verbos terminados com -isse (regulares morfológicas).<br>A. Analisar, de modo colaborativo, bloco de palavras regulares cuja relação grafema-fonema é morfológico-gramatical para reconhecer que o conhecimento gramatical traz informações sobre a grafia correta e escrevê-las de modo convencional.<br>B. Revisar, autonomamente, suas produções do ponto de vista da ortografia. | Escreve convencionalmente palavras regulares morfológico-gramaticais estudadas no período?<br>Faz hipóteses gráficas sobre palavras desconhecidas e arrisca-se a escrever (tentar grafar de duas maneiras para escolher a que mais se adequa)?<br>Reconhece que o tipo de relação grafema-fonema presente nas palavras contribui para escrever convencionalmente?<br>Revisa, com autonomia, os textos produzidos deixando-os livres de erros ortográficos? |
| Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema. | Utiliza, com autonomia, o dicionário em situação de dúvida ortográfica?<br>Resolve problemas de ortografia, de compreensão e repetição inadequada de palavras no texto, fazendo busca no dicionário ou refletindo com base no contexto? |
| Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), interpretando o sentido da mesma nas várias situações de uso cotidiano. | Atribui corretamente significado às palavras de acordo com o contexto de uso?<br>Reconhece que uma palavra pode ter diferentes significados com base no contexto em que é utilizada? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas de uso frequente. | Acentua, de modo convencional, palavras de uso frequente?<br>Acentua corretamente palavras proparoxítonas?<br>Revisa produções escritas para identificar a necessidade de acentuar as palavras? |
| Reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação, respeitando os diferentes sinais, em situação de leitura (reticências, aspas, parênteses, vírgula, ponto e vírgula etc.).<br>A. Analisar diferentes textos para observar os efeitos de sentido provocados pelo uso da pontuação pelos autores.<br>Reconhecer, com base na leitura e na produção de textos, a necessidade de organizar o enunciado, de modo que seja possível identificar os autores das falas, e a adequação dos verbos de dizer utilizados (falou, gritou, murmurou, disse, berrou, sussurrou, entre outros) e dos qualificativos apresentados a cada fala (assustado, curioso, calmamente, tremendo, sem pensar, por exemplo) às intenções de significação pretendidas.<br>Revisar textos considerando a adequação da apresentação das falas, utilizando os verbos de dizer e os qualificativos. | Lê com entonação adequada, respeitando os sentidos provocados pelo uso da pontuação?<br>Compreende os efeitos de sentido imprimidos aos textos de acordo com a pontuação utilizada pelo autor?<br>Discute possibilidades e analisa os efeitos de sentido correspondentes, empregando corretamente a vírgula em enumerações, para separar vocativo e aposto?<br>Organiza os enunciados para que os autores das falas possam ser identificados, utilizando verbos de dizer, qualificados e empregados de acordo com as intenções de significação pretendidas?<br>Revisa textos analisando a adequação dos recursos linguísticos empregados na apresentação de diálogos, realizando ajustes, caso necessário, para garantir as intenções de significação? |
| Reconhecer e utilizar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo em situação de produção oral e escrita.<br>Flexionar, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes/sujeitos.<br>Identificar a necessidade de estabelecer a concordância verbal na construção da coesão e da coerência do texto, flexionando os verbos corretamente. | Identifica em textos e usa na produção textual a concordância nominal?<br>Estabelece a concordância verbal nas situações de produção e/ou revisão de textos orais e escritos, considerando a adequação à situação comunicativa? |
| Compreender as relações estabelecidas pelas conjunções entre os segmentos do texto (adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade), observando que o uso inadequado pode produzir sentidos não desejados. | Identifica as conjunções e a relação de coesão que estabelecem entre partes de um texto (adição, oposição, causa, condição ou finalidade)?<br>Revisa os textos produzidos e utiliza conjunções coerentes com o gênero e com o tipo de relação que deseja estabelecer entre as partes do texto? |
| Identificar em textos lidos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico. | Utiliza de modo convencional os pronomes nos textos produzidos?<br>Faz ajustes no texto, no processo de revisão, para evitar repetições indesejadas do referente? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo, em situação de trabalho colaborativo, para refletir sobre a relação entre a formação das palavras e seu significado.<br>A. Analisar bloco de palavras para comparar semelhanças e diferenças, em relação à formação das mesmas, para compreender que saber sobre o modo como elas são formadas pode contribuir para entender o significado do vocábulo. Por exemplo: *casa, casebre e casarão; feliz, infeliz, infelizmente e felizmente; e final e finalmente.* | Reconhece, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, que conhecer a formação das palavras pode contribuir para a compreensão do significado das mesmas?<br>Conhece e utiliza de modo adequado, na produção, palavras derivadas como forma de deixar os textos mais bem escritos? |
| **CAMPO DA VIDA COTIDIANA** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. | Lê e compreende textos instrucionais, utilizando-os em situação em que precisem orientar determinada ação (montar um jogo, ou seguir suas regras, utilizar um aplicativo do celular, elaborar uma receita, entre outros)? |
| Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. | Faz leitura compreensiva dos gêneros citados, reconhecendo elementos de humor e crítica, de acordo com as convenções do gênero e a situação de comunicação? |
| Planejar e produzir, com autonomia e em situações específicas, textos instrucionais (receitas, instruções de montagem de brinquedos, instruções de jogos etc.), respeitando a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Planeja o texto a ser produzido realizando adequações ao contexto em que está inserido e às formas do gênero, respeitando aspectos convencionais da escrita?<br>Organiza o planejamento considerando as formas do gênero?<br>Produz textos instrucionais, com autonomia, respeitando as características do gênero proposto?<br>Relê e revisa textos produzidos em parceria e de modo autônomo, realizando ajustes necessários, utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais tematizados no período? |
| Mostrar os textos produzidos a outras pessoas de modo a divulgar suas produções e conhecer as apreciações alheias, aprimorando o modo de escrever. | Submete, com autonomia, as produções a outros leitores, acolhendo sugestões e realizando ajustes necessários? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | |
|---|---|
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Assistir à postagem de *vlog* infantil com críticas de brinquedos e livros de literatura infantil para listar aspectos que possam ser utilizados numa resenha crítica, digital, a esses vídeos.<br>A. Estudar a forma composicional e outras características das resenhas críticas digitais e *vlogs* para produzir um vídeo ou áudio analisando vídeos digitais infantis de críticas de brinquedos (apresentação e avaliação do produto).<br>B. Produzir, em parceria com os colegas, resenha crítica (em áudio ou vídeo) de vídeos digitais e/ou postagens de *vlog* infantil de críticas sobre brinquedos ou livros de literatura. | Assiste a vídeos de programas infantis com críticas de brinquedos, de livros literários, entre outros, e, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, identifica suas principais características observando a multimodalidade da linguagem na produção dos sentidos?<br>Anota os aspectos estudados para consultar em situação de produção e revisão de textos orais?<br>Produz resenha digital (em vídeo ou áudio) criticando/comentando vídeos, postagens de brinquedos, de livros de literatura, entre outros, de modo crítico e responsável, respeitando as convenções gramaticais? |
| Assistir/ouvir os vídeos/áudios produzidos, retomando trechos e realizando os ajustes necessários, de acordo com a situação comunicativa e as marcas do gênero e as sugestões dos ouvintes. | Revisa o vídeo/áudio produzido fazendo ajustes conforme a situação comunicativa e as marcas do gênero?<br>Consulta registros elaborados sobre estudo dos gêneros no momento de produção e revisão de textos, realizando ajustes necessários? |
| Submeter os vídeos e áudios produzidos à apreciação da turma, realizando ajustes sugeridos.<br>Valorizar a linguagem de sua comunidade/região como forma de comunicação cotidiana, buscando conhecer e respeitar as diferentes manifestações culturais existentes. | Submete as produções a outros leitores acolhendo sugestões e realizando ajustes necessários?<br>Dispõe-se a refazer trechos dos áudios e vídeos com base na apreciação da turma e da professora, ou do professor?<br>Reconhece e valoriza diferentes formas de comunicação, rejeitando situações de preconceito linguístico, especialmente nas ocasiões de apresentação de vídeos produzidos e conversação em geral? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desse gênero, os recursos linguísticos (apresentação e avaliação do produto) e o modo como realizam a crítica. | Reconhece os recursos linguísticos e discursivos que constituem o gênero resenha crítica, empregando-os adequadamente no momento da produção dos vídeos/áudios?<br>Localiza em resenhas críticas os argumentos utilizados pelo autor para convencer o leitor, anotando-os para consultas futuras?<br>Explicita, em situação de escrita de resenha a esses vídeos, críticas sobre os mesmos baseadas em conhecimento dos aspectos verbais e extraverbais e sua articulação? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ler e compreender, com autonomia, reportagens, notícias, entrevistas, artigos, entre outros gêneros do campo jornalístico, além de assistir a vídeos em *vlogs* argumentativos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.<br>A. Participar de situação de leitura colaborativa de notícias, reportagens e artigos com temática adequada, de mídia impressa e digital, discutindo os temas veiculados, emitindo opinião e explicitando os recursos utilizados para responder aos questionamentos da professora, ou do professor. | Lê compreensivamente textos do campo jornalístico-midiático comentando-os, quando for o caso?<br>Comenta os textos lidos pela professora, ou pelo professor, e/ou em situação de leitura colaborativa, emitindo opinião sobre os temas veiculados e revelando os recursos utilizados para localizar, inferir, comparar informações etc.? |
| Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do que foi noticiado.<br>Comparar, com progressiva autonomia, informações sobre um mesmo fato, veiculadas em diferentes mídias (impressas e digitais), para identificar semelhanças e diferenças no relato dos fatos e concluir qual é mais confiável e por quê. | Localiza os elementos do lide de uma notícia/reportagem, compreendendo sua importância no relato dos aspectos essenciais do fato?<br>Compara informações sobre um mesmo fato, em diferentes mídias, identificando semelhanças e diferenças, além de indicar a mais confiável?<br>Participa de discussões sobre a confiabilidade das notícias refletindo sobre fatos/notícias, especialmente aquelas que afetam a comunidade local, regional e/ou nacional? |
| Distinguir, com progressiva autonomia, fatos de opiniões/sugestões em textos (jornalísticos, publicitários, entre outros). | Analisa artigos e notícias distinguindo fato de opinião de modo colaborativo e autônomo?<br>Anota os aspectos estudados para utilizar nos momentos de produção? |
| Ler e compreender, com autonomia, cartas e comentários de leitores dirigidos a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor a jornais, revistas infantis e/ou comentários de leitores em jornais digitais) identificando o assunto/tema comentado, a relação com a notícia que originou o comentário/carta e o posicionamento do leitor.<br>A. Acessar/ler painéis de leitores na mídia impressa e digital para conhecer o contexto de circulação dos comentários e cartas de leitores, registrar suas características e refletir sobre os efeitos de sentido provocados pela edição (título, identificação do leitor etc.).<br>B. Analisar cartas de leitores e/ou comentários digitais para compreender as relações que podem ser estabelecidas com a reportagem que deu origem ao comentário/carta, tomando nota das observações. | Identifica as principais características do contexto de circulação de gêneros que divulgam opiniões de leitores (painel/mural de leitores em mídias impressas e digitais)?<br>Realiza, com autonomia, a leitura de comentários e cartas de leitores enviados às matérias jornalísticas compreendendo-os?<br>Relaciona comentário e carta de leitor às reportagens que os originaram? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Localizar, com autonomia, recursos persuasivos apresentados nos textos jornalísticos (cores, imagens, escolha de palavras, tamanho de letra etc.) relacionando os efeitos de sentido provocados pelo uso de tais recursos.<br>A. Analisar, com progressiva autonomia, a adequação e intencionalidade dos recursos multissemióticos empregados (cores, imagens, tamanho de letra, posição que ocupa na reportagem), considerando o interlocutor pretendido, a função do gênero e a finalidade do texto. | Identifica os recursos multissemióticos presentes em textos jornalísticos impressos e digitais relacionando os efeitos de sentido provocados pelo uso dos mesmos? |
| Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balão e de letra, onomatopeias relacionadas ao assunto/momento da trama, organização da sequência dos quadrinhos, entre outros aspectos), sempre relacionando-os com os efeitos de sentido produzidos.<br>A. Analisar tirinhas em sua natureza multissemiótica, comparando-as com notícias e reportagens do período, de modo a estabelecer relações entre os gêneros e identificar as críticas estabelecidas. | Lê e compreende histórias em quadrinhos, relacionando imagens e texto verbal, interpretando os recursos gráficos (tipos de balão e de letras e onomatopeias)?<br>Identifica as características dos gêneros quadrinhos e tirinha (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) dos textos lidos?<br>Compreende as críticas propostas em tirinhas, relacionando-a com fatos ocorridos na semana? |
| Participar de rodas de jornal, com permanência semanal, compartilhando informações sobre notícias/reportagens lidas, emitindo opinião, estabelecendo relações com os conhecimentos prévios e informando a fonte onde a notícia foi encontrada.<br>Acompanhar em mídias digitais e/ou impressas as notícias locais, regionais e nacionais, de modo a manter-se atualizado. | Participa de roda de jornal compartilhando textos lidos e impressões sobre o mesmo de modo autônomo?<br>Traz notícias para divulgar na escola?<br>Participa da organização de murais com notícias da semana?<br>Mantém-se atualizado em relação aos principais fatos ocorridos na região e no país? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar, com autonomia, com a ajuda da professora, ou do professor, e da turma, textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão, quando for o caso de fazer algum tipo de reivindicação.<br>Planejar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, comentários/ou carta de leitores dirigidos a veículos da mídia impressa ou digital, considerando os temas do texto a que a carta/comentário se refere, as marcas do gênero e a situação de comunicação. | Participa do planejamento e da produção de textos reivindicatórios e propositivos, contribuindo com o levantamento dos problemas e das ideias sobre o tema e o que dizer (em situação de produção coletiva)?<br>Participa do planejamento dando ideias, consultando o texto de referência a que o comentário será dirigido? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Produzir roteiro para edição de vídeos, reportagem digital sobre temas de interesse da turma ou estudados em outros componentes, com base em busca 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. | Produz roteiro para a produção de reportagem, indicando os principais aspectos do tema a ser abordado na produção?<br>Compreende os elementos composicionais dos gêneros vídeo (*vlogs)* e reportagem, utilizando-os nos textos produzidos? |
| Produzir, quando for o caso, textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (de modo colaborativo). | Produz, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, textos reivindicatórios e propositivos, contribuindo com o levantamento dos problemas e das ideias sobre o tema ditando à professora, ou ao professor, e à turma? |
| Produzir, em duplas e autonomamente, cartas de leitor/comentários digitais dirigidos a veículos da mídia impressa ou digital, emitindo opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Escreve comentários, ou cartas de leitor, em parceria com a colega, ou o colega, e de modo autônomo, considerando o texto de referência e as marcas do gênero escolhido?<br>Publica/envia para publicação cartas e/ou comentários sobre reportagens lidas em mídias impressas e digitais? |
| Produzir, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã que se fizerem necessários para o momento. | Participa da construção de regras e regulamentos para organizar a vida escolar, consultando regulamentos internos da comunidade? |
| Revisar, de modo colaborativo e autônomo, os textos produzidos (durante o processo de escrita e ao final). | Revisa e edita, com a ajuda da turma, da professora, ou do professor, e com autonomia, textos reivindicatórios ou propositivos, comentários/cartas de leitores e roteiros, entre outros gêneros estudados, adequando o texto à situação comunicativa e utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais tematizados no período?<br>Revisa suas produções enquanto escreve, considerando a situação comunicativa e utilizando conhecimentos linguísticos e gramaticais tematizados no período? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Roteirizar vídeo para *vlogs* argumentativos sobre produtos de mídia para o público infantil, de modo colaborativo, construindo conhecimentos por meio de pesquisa do conteúdo temático, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação em que irá circular.<br>Produzir e editar, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, vídeo para *vlogs* argumentativos sobre produtos de mídia para o público infantil com base em pesquisa do conteúdo temático e estudo de *vlogs*, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | Roteiriza e produz vídeos para *vlogs* argumentativos, com a ajuda da turma e da professora, ou do professor, destinados ao público infantil?<br>Considera, no processo de produção, recursos expressivos que contribuam com a qualidade da comunicação? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | |
|---|---|
| ORALIDADE (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS) | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Argumentar, em situação de debate, sobre temas de interesse da região e/ou temas recorrentes da realidade brasileira, praticando a escuta atenta e respeitando pontos de vista diferentes.<br>Participar de interações orais em sala de aula questionando, sugerindo, argumentando e respeitando a fala do outro e do professor. | Participa de discussões orais e debates sobre temas polêmicos, defendendo seu ponto vista e ouvindo as colegas e os colegas de modo respeitoso? |
| Identificar em notícias a manchete, o lide e o corpo do texto e reproduzir esse formato em notícias simples para o público infantil, além de identificar a formatação e diagramação específica de comentários/cartas de leitor, cartas digitais ou impressas, textos reivindicatórios, inclusive em suas versões orais, e reproduzi-las. | Participa de análise de textos, identificando, de modo colaborativo e autônomo, características dos textos estudados e anotando-as? |
| Analisar a validade e a força de argumentos em situações de divulgação de produtos de mídia para o público infantil, refletindo sobre o impacto que podem causar no público-alvo, tendo como base estudos realizados sobre *vlogs* destinados ao público infantil. | Reconhece a força dos argumentos e seu poder de persuasão na apresentação de produtos de mídia para o público infantil?<br>Utiliza argumentos para fundamentar sua forma de pensar?<br>Constrói sua habilidade argumentativa e desenvolve sua criticidade?<br>Reflete sobre o assunto lido, busca opiniões diferentes sobre o tema, conversa com outros colegas para formar sua opinião? |
| Analisar e avaliar o papel persuasivo do padrão de entonação, da expressão corporal e da variedade linguística selecionada no discurso argumentativo dos *vloggers* de *vlogs* opinativos ou argumentativos, refletindo sobre o impacto dos aspectos mencionados na produção de sentido em relação ao público-alvo. | Observa como o *vlogger* (quem apresenta) expõe sua opinião, o cenário, a organização de sua fala, a utilização de imagens, a escolha do vocabulário, relacionando com os efeitos de sentido produzidos?<br>Observa os aspectos próprios dos gêneros orais, como os paralinguísticos (tom de voz, ritmo da fala, pausas, risos, suspiros) e os cinésicos (postura corporal, gestos, expressões faciais)? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ler e compreender textos destinados ao estudo de temas (relatos históricos, artigos de enciclopédias, textos expositivos entre outros) relacionados às diferentes representações sociais e à interculturalidade para conhecer e valorizar as diferentes culturas e realizar pesquisas temáticas, relacionadas/ou não a outros componentes.<br>A. Assistir vídeos e documentários ou ouvir *podcasts* temáticos para apropriar-se de conhecimentos sobre diferentes temas, além de conhecer as características dos gêneros orais. | Lê e compreende, com autonomia, textos expositivos e artigos, entre outros gêneros de divulgação científica estudados no período?<br>Participa de situação de leitura colaborativa de relatos históricos, textos expositivos, verbetes e artigos, entre outros, fazendo perguntas e revelando suas ideias a respeito do tema/assunto lido?<br>Reconhece e valoriza o ato de estudar e a diversidade de conhecimentos culturais presentes na comunidade? |
| Ler e compreender verbetes do dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas, considerando o contexto da palavra para selecionar as acepções adequadas. | Conhece ambientes digitais e consulta verbetes de dicionários para esclarecer dúvidas vocabulares e consultar a grafia de palavras, entre outras informações que desejar?<br>Seleciona acepções adequadas ao contexto da busca? |
| Ler e interpretar dados presentes em gráficos, diagramas e tabelas, comparando as informações. | Lê gráficos, diagramas e tabelas compreendendo sua linguagem visual e a relação com o texto verbal?<br>Utiliza recursos como gráficos, diagramas e tabelas como formas de apresentação de dados? |
| Buscar e selecionar, com a ajuda da professora, ou do professor, e com autonomia, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais. | Realiza pesquisa e estudos temáticos buscando materiais com base em consulta a sumários e *links*, fazendo sugestões de como organizar as informações? |
| Reler textos marcando, grifando, circulando e realizando anotações porque parecem significativos para o tema e merecem comentários ou, ainda, para esclarecer dúvidas.<br>Utilizar procedimentos de pesquisa em meios impressos e digitais com base nos conhecimentos sobre o tema, o conteúdo e as características do gênero e da mídia (grifar, tomar nota, seguir *links* e selecionar fontes e informações em diferentes materiais e ambientes). | Destaca e organiza informações relevantes em textos lidos em situação de realização de pesquisas (diversidade cultural presente na região, características de uma região brasileira, presença de determinada epidemia, cuidado com os rios, entre outros temas)?<br>Demonstra interesse em participar de atividades em ambientes digitais?<br>Lê sumários, títulos e subtítulos para localizar uma informação solicitada e selecionar material de pesquisa? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar texto expositivo e verbete, entre outros gêneros das práticas de estudo, para divulgar informação sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, prevendo procedimentos de busca de informações em ambientes digitais e uso de programas que permitam a construção de tabelas e gráficos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | Planeja o texto que será produzido coletivamente e de modo autônomo? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Produzir, com autonomia, entrevistas e/ou verbetes de enciclopédia infantil, relatórios de experimentos, textos expositivos digitais ou impressos e pequenos ensaios, entre outros gêneros, sobre temas de interesse estudados no período, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.<br>Produzir, de modo colaborativo, *podcasts* temáticos com base em estudos realizados em parceria com outros componentes, considerando as características do gênero e a situação comunicativa.<br>A. Assistir a vídeos e documentários ou ouvir *podcasts* temáticos para conhecer as características dos gêneros orais, compreender a articulação entre as diferentes linguagens que os compõem, de forma a produzi-los de modo eficaz, além de tomar nota do estudo realizado. | Produz texto expositivo, roteiros, verbetes de enciclopédia, relatórios de experimento e entrevistas, entre outros gêneros, respeitando a situação comunicativa e as características/formatação do gênero selecionado?<br>Reconhece as características do gênero e a estrutura de composição do texto, considerando-as em suas produções?<br>Produz *podcast* em parceria com colegas gravando em celular ou outro recurso, considerando as especificidades desse modo de divulgar informações, a finalidade e o contexto de circulação? |
| Revisar o áudio/vídeo/*podcast* enquanto está sendo produzido para saber o que já foi escrito e realizar os ajustes necessários, considerando as características da situação comunicativa. | Ouve o áudio/vídeo produzido para revisar e realizar ajustes, adequando-o aos interlocutores? |
| **ORALIDADE[1] (PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS)** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Apreciar com atenção apresentações de trabalhos e *podcasts* temáticos realizados/produzidos por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. | Escuta com atenção a exposição de trabalhos realizados, comentando e formulando perguntas coerentes com o tema tratado? |
| Recuperar, formular e organizar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras em forma de registro oral ou escrito. | Explicita a compreensão de exposições e palestras assistidas por meio de participações orais pertinentes ao tema, recuperando as ideias principais veiculadas no evento comunicativo e anotando o que for relevante?<br>Realiza registros pessoais sobre a exposição oral e áudio assistidos? |
| Planejar exposições orais considerando as características do evento comunicativo (seminário, exposição), os temas estudados, bem como as marcas da exposição oral (produção de roteiros, presença de materiais de apoio à fala, entre outros).<br>A. Ouvir áudios ou assistir a vídeos de gêneros investigativos a ser produzidos para conhecer os recursos de expressão próprios do gênero em estudo. | Contribui com o planejamento de exposição oral organizando roteiros, planejando o tempo de fala, dando ideias e sugerindo material de apoio?<br>Constrói roteiros para orientar a produção oral?<br>Identifica, em situação de estudo coletivo, materiais audiovisuais e recursos expressivos que ampliem a qualidade da exposição (entonação, ênfase na exposição de um trecho e gestos, entre outros recursos)?<br>Traz materiais de casa ou da biblioteca da escola sobre os temas estudados? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Expor trabalhos ou pesquisas escolares em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagramas, tabelas, cartazes, painéis, vídeos etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. | Realiza, de modo colaborativo e, mais tarde, com autonomia, exposição oral, orientando-se por roteiro escrito, explicando com clareza, apoiando-se em recursos como: imagens, diagramas, tabelas, cartazes, vídeos etc.?<br>Respeita o tempo de fala nas situações de exposição?<br>Adequa a linguagem à situação comunicativa, ouvindo os interlocutores e dando a palavra e preocupando-se com o que a audiência sabe sobre o assunto e que aspectos poderiam lhes parecer interessante sobre o tema apresentado? |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais como regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas, de acordo com o gênero escolhido (relatórios de experimentos, de observação, exposições orais, entrevistas etc.), como ferramentas para garantir a coesão e a coerência dos textos produzidos. | Utiliza, ao produzir textos, conhecimentos convencionais sobre a língua, ainda que após o processo de revisão?<br>Identifica na leitura e utiliza na produção de textos expositivos, de divulgação científica, entrevistas etc. a função das citações e as convenções que orientam sua escrita? |
| 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. | Reconhece e utiliza recurso de coesão pronominal considerando sua adequação aos contextos de produção e circulação do gênero?<br>Faz uso de recursos de coesão pronominal após a revisão de textos? |
| **CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ouvir e ler, com autonomia, obras literárias de diferentes culturas e de maior extensão, como contos em geral, romances e crônicas.<br>Participar de leitura programada de obras literárias com nível de textualidade adequado (romances da literatura brasileira ou internacional) sob a orientação da professora, ou do professor. | Escuta com atenção a leitura realizada pela professora, ou pelo professor, participando dos momentos de comentários e explicitando sua apreciação quando for o caso?<br>Realiza antecipações sobre o que será lido, conferindo-as ao longo da leitura realizada pela professora, ou pelo professor?<br>Consegue ler de modo compreensivo capítulos das obras em local diverso da sala de aula?<br>Lê capítulos de obras em local diverso das aulas e acompanha a leitura em sala revelando, em momentos adequados, apreciações sobre a mesma? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Apreciar textos literários observando os efeitos de sentido criados pela articulação das diferentes linguagens (verbal, imagética, gráfica) quando for o caso.<br>A. Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, reconhecendo, de modo colaborativo, a articulação das linguagens na composição do sentido.<br>B. Apreciar textos literários explicitando a preferência por determinado autor, pelo tipo de narrativa, entre outros aspectos. | Relaciona texto verbal com as ilustrações, reconhecendo a articulação e complementaridade das linguagens na construção do sentido (comentando aspecto da imagem durante a leitura e antecipando a continuidade de determinado trecho lido com base na imagem entre outros)?<br>Aprecia textos literários solicitando-os para leitura de escolha pessoal? |
| Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários de diferentes gêneros (contos modernos, de assombração e de aventura, entre outros), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema e as características da situação comunicativa, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores. | Lê, com autonomia, textos literários de extensão adequada, compreendendo-os? |
| Perceber diálogos em textos narrativos de diferentes gêneros, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. | Analisa textos narrativos de referência e identifica diálogos e os verbos *dicendi*?<br>Identifica semelhanças e diferenças no registro linguístico de textos literários lidos/ouvidos ao comparar a fala do narrador com a dos personagens? |
| Apreciar poemas e outros textos versificados, lidos por si mesmo, observando rimas, sonoridades, aliterações, diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.<br>A. Acompanhar a leitura de poemas, canções, cordéis e outros textos versificados, realizada pela professora, ou pelo professor, participando de intercâmbios orais durante e/ou posteriores à leitura, contribuindo para a construção dos sentidos possíveis com base no texto lido. | Acompanha a leitura colaborativa de poemas comentando suas impressões sobre o que foi lido e ouvindo as colegas e os colegas?<br>Analisa a composição de poemas/canções e outros textos versificados para perceber como os aspectos da oralidade e os visuais são fundamentais na construção do sentido?<br>Identifica o efeito visual e/ou sonoro como parte constituinte do sentido do poema? |
| Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.<br>A. Realizar a leitura de obras de poetas regionais e nacionais para conhecer estilo e temáticas abordadas (Patativa do Assaré, Conceição Evaristo, Cora Coralina, Jorge Amado, Manoel de Barros, Manuel Bandeira, entre outros). | Lê poemas e outros textos versificados com autonomia?<br>Conhece e valoriza poetas nacionais e regionais (literatura marginal periférica)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Participar de rodas de leitura, trocando ideias e opiniões com outros leitores sobre obras lidas.<br><br>Escolher livros em situação de rodas de leitura e em bibliotecas e/ou meios digitais com base em diferentes critérios e informações, justificando a escolha e compartilhando com a turma opiniões e descobertas após a leitura.<br><br>Apreciar livros com imagens observando efeitos de sentido criado pela articulação entre as linguagens.<br><br>Participar de eventos de literatura na comunidade escolar (saraus, *slams*, lançamento de livros, tertúlias, eventos de declamação de textos, leituras dramáticas etc.).<br><br>Consultar guias de livros e de eventos culturais para participar deles e indicá-los. | **Nas rodas de leitores ou tertúlias**<br><br>• Faz comentários sobre o livro lido e apresentado?<br>• Explicita critérios de apreciação:<br>A. em relação ao conteúdo temático;<br>B. em relação à linguagem literária (beleza, estilo do autor); e<br>C. em relação à qualidade do material gráfico?<br>• Ouve, com atenção, a exposição e apreciação das colegas e dos colegas?<br>• Escolhe livros e os leva para casa para lê-los, justificando a escolha?<br>• Solicita os livros disponíveis na sala para folheá-los, observar as ilustrações e/ou ler as histórias?<br>• Cuida dos textos, dos livros de uso pessoal e do acervo da sala?<br>• Indica eventos literários da região incentivando a adesão dos demais ouvintes? |
| Planejar, em parceria e com autonomia, a reescrita de textos considerando a situação comunicativa e os temas do texto-fonte, organizando roteiros e planos gerais, além de considerar a situação comunicativa em que o texto irá circular.<br><br>Planejar narrativas, em situação de criação de capítulos a ser inseridos em obras literárias, finais para contos ou trechos de contos (cenas de uma aventura), criando personagem e contexto e organizando as partes do texto a ser produzido, além de considerar a situação comunicativa. | Participa do planejamento e reconta textos literários lidos e/ou ouvidos para organizar suas partes e avançar na textualização, recuperando as ideias e a linguagem presentes no texto-fonte? |
| Reescrever textos literários, com autonomia e em duplas, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, o registro literário e as características da situação comunicativa. | Participa da reescrita, em duplas, dando ideias e escrevendo respeitando os temas do texto-fonte e a planificação do texto?<br><br>Faz uso do registro literário nas situações de produção e revisão de textos?<br><br>Reescreve textos, com autonomia, respeitando as características do texto-fonte e as marcas da linguagem escrita? |
| Criar narrativas ficcionais, de modo colaborativo e autônomo, em finais de capítulo de contos de aventura, contos africanos, modernos, um capítulo para obras lidas, entre outros, respeitando o gênero, a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, o registro literário, detalhes descritivos, marcadores de tempo e as características da situação comunicativa. | Cria textos literários em parceria com a turma e a professora, ou o professor, ou com autonomia, respeitando as características do gênero e os conhecimentos da convenção da escrita? |
| Mostrar os textos produzidos a outras pessoas de modo a divulgar suas produções, conhecer as apreciações alheias, aprimorando o modo de escrever. | Submete suas produções a outros leitores, acolhendo sugestões e realizando ajustes necessários? |
| Revisar os textos no processo de produção e ao final, ajustando-os em relação a conhecimentos linguístico-discursivos (coerência e coesão) e gramaticais. | Revisa os textos no processo de produção e ao final, ajustando-os em relação a conhecimentos linguístico-discursivos (coerência e coesão) e gramaticais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Declamar poemas com entonação, postura e interpretação adequadas, em situação comunicativa definida.<br>Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia em situação comunicativa definida.<br>A. Estudar textos poéticos para se apropriar da entonação e dos recursos expressivos, com a finalidade de apresentar a leitura a uma audiência. | Declama textos versificados com entonação em situação comunicativa definida (saraus, *slams*, apresentações para outras turmas, entre outras)?<br>Realiza leitura dramática de textos poéticos com entonação? |
| Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas dos personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor, ou inserindo novas posturas, de acordo com sua ótica, considerando o contexto em que a cena acontece. | É desinibido em situações de performances orais, decora falas e canta?<br>Expressa suas emoções, conhecendo o perfil do personagem representado?<br>Coloca-se no papel do protagonista da cena e analisa as circunstâncias da atuação do mesmo com base em seus respectivos pontos de vista? |
| Eliminar, em situação de produção e revisão, repetições indesejadas nos textos produzidos, indicando substituições (substituir o referente por sinônimos ou hiperônimos, nome pelo pronome ou utilizando elipse.<br>Analisar, em situações de estudo colaborativo e autônomo, os efeitos de sentido que podem ser conseguidos com repetições baseadas no uso de diferentes recursos, utilizando-os em situação de produção de textos, quando for o caso. | Revisa o texto produzido utilizando as referências construídas e registradas e conseguindo eliminar repetições indesejadas ou utilizando repetições para provocar efeitos de sentidos interessantes para as intenções de significação pretendidas?<br>Analisa textos literários para identificar os efeitos de sentido provocados pelo uso de repetições nos textos? |
| Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.<br>Identificar em ciberpoemas e minicontos infantis, em mídia digital, como os recursos multissemióticos, como modo de ocupação do espaço, movimento e presença de recursos de áudio (voz, música, sons), são articulados na composição dos efeitos de sentido, além de observar os recursos de interação entre leitor e textos propostos. | Reconhece e diferencia, com a ajuda da professora, ou do professor, e da turma, discurso direto e indireto, utilizando-os com certa autonomia nas produções?<br>Identifica recursos multissemióticos em ciberpoemas e minicontos, reconhecendo os efeitos de sentido provocados pelo uso dos mesmos?<br>Lê e compreende ciberpoemas e minicontos em mídia digital?<br>Utiliza recursos multissemióticos em produções audiovisuais articulando-os com os efeitos de sentido desejados? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Glossário

***Booktuber:*** nome dado àquele que produz algum canal no YouTube focado em livros e literatura.

***Saliência textual:*** todo recurso aplicado no texto para gerar algum destaque durante a leitura. Os exemplos mais comuns são aspas, negrito, itálico, sublinhado, entretítulos, olho de página, formatação especial de letra, entre outros.

***Slam:*** batalha de poesia em que os participantes apresentam uma poesia de autoria própria utilizando recursos de voz e performances, sem adereços, acompanhamento musical e microfone. Pode haver improvisação. Geralmente, esses eventos ocorrem em praças ou outros espaços públicos. Mais recentemente, os *slams* têm acontecido em escolas. Consulte na internet Slam da Resistência, Slam das Minas (Salvador), entre outros.

***Vlog:*** vídeoblog (vídeo + blog), um tipo de blog em que os conteúdos, em sua maioria, são vídeos. A diferença entre um *vlog* e um blog está no modo como são publicados. O *vlogger*, ou vlogueiro, publica conteúdo em forma de vídeo, enquanto o blog trabalha com texto e imagens.

***Podcast:*** é considerado a nova era do rádio, com a diferença e a vantagem de o conteúdo poder ser ouvido em qualquer momento, pois a mídia mantém os episódios gravados. Basta acessar e clicar no *play* ou baixar o episódio.

---

## Notas das tabelas

1. Costuma-se chamar de ORALIDADE a modalidade oral da linguagem verbal, que compreende a produção de discursos orais: aqueles produzidos no mesmo momento em que são tornados públicos, que são conhecidos pelo interlocutor (ao contrário do texto que é grafado, revisado e, só depois, chega ao interlocutor). Não se pode confundir linguagem oral com REGISTRO LINGUÍSTICO ORAL, que é quando se escreve propositadamente de modo mais informal (um personagem em um romance, no WhatsApp, dependendo do interlocutor, e assim por diante). Também é preciso ter cuidado com a ideia de ORALIZAÇÃO, pois se trata de leitura em voz alta de texto escrito, e não de linguagem oral. A esse respeito ver documento com o marco teórico.

2. Apesar de se tratar da modalidade oral da linguagem, o objetivo do reconto, nesse caso, é favorecer a capacidade de textualização e de recuperação do texto lido para reescrevê-lo.

3. A leitura de um livro-álbum pressupõe diferentes olhares sobre as imagens, articulando texto e imagem. Para saber mais, leia o artigo *Passado e futuro do livro-álbum*, publicado no site da *Revista Emilia*, em setembro de 2016, disponível em bit.ly/livro-album, acesso em 22/7/2020.

4. Este desdobramento de expectativas destina-se a alunas e alunos que ainda não escrevem alfabeticamente. Para as demais e os demais, a localização pode ocorrer com textos em geral.

5. Considerar a situação comunicativa e o contexto de produção requer construir imagens sobre os interlocutores (quem escreve e para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular: no contexto escolar, em um evento literário da comunidade, na internet); o suporte (qual é o portador do texto: livro impresso, revista, blog); e a linguagem (selecionada com base na imagem construída do interlocutor do texto), organização e forma do texto/gênero.

6. As expectativas relacionadas ao reconhecimento e uso do nome como referencial de escrita destinam-se a alunas e alunos que ainda não escrevem alfabeticamente.

7. Verificar o gênero mais adequado, considerando os conhecimentos das alunas e dos alunos em relação ao sistema de escrita e a abordagem realizada no 1º ano. No caso de repetir o gênero, garantir a progressão pela complexidade do texto selecionado ou pelo nível de autonomia do aluno. Exemplo: produzir receita com a ajuda, produzir receita com autonomia.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

8. As aprendizagens esperadas envolvem gêneros que circulam no campo jornalístico e midiático. Nos anos finais do Ensino Fundamental, esses campos serão desmembrados.

9. Nesse caso, os textos escritos funcionam como um apoio à produção oral ou oralização (leitura de um texto, previamente produzido).

10. Os temas poderão ser articulados a estudos realizados nos demais componentes como História, Geografia e Ciências.

11. Apesar de se tratar da modalidade oral da linguagem, o objetivo do reconto, nesse caso, é favorecer a capacidade de textualização e de recuperação do texto lido para reescrevê-lo, focalizando operações fundamentais da textualização, como a sequenciação temporal dos acontecimentos; o estabelecimento de relações de causalidade; a compreensão da lógica interna da história; e a manutenção da coesão e da coerência, assim como do registro literário da linguagem.

12. Os exemplos de regularidades e irregularidades presentes a cada ano são sugestões. O conteúdo a ser desenvolvido deverá ser balizado por diagnóstico dos saberes e não saberes das estudantes e dos estudantes em relação às regras do sistema ortográfico. Desse modo, as aprendizagens esperadas poderão contemplar outras correspondências grafema-fonema relacionadas em anos anteriores, além das previstas neste documento.

13. Considerar a possibilidade de discussão e adequação dos temas na escola. Alguns, apesar de polêmicos, não se discutem em espaços públicos por ser indefensáveis.

14. A colaboração permanecerá apenas para os gêneros de maior complexidade e os que serão introduzidos no ano. Por exemplo, a leitura e criação e/ou reescrita de um capítulo para uma obra de aventura, com base no estudo de clássicos como os de Daniel Defoe, Julio Verne e Miguel de Cervantes. Nesses casos, a colaboração poderá ocorrer tanto na leitura da obra de origem quanto na produção de texto, sendo possível, inclusive, inserir atividade de reescrita.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



A Arte por meio da experiência
*(Foto: Adriana Gonçalves/Marcionílio Souza)*

# ARTE

## Marcos da concepção

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda o ensino da Arte como componente da área de Linguagens, constituído por competências específicas, o que o distingue e contribui para sua compreensão como campo de conhecimento.

Nos Referenciais Curriculares do ADE Chapada Diamantina e Regiões, o componente curricular Arte é abordado com base nas suas especificidades, constituídas por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas, sonoras e musicais. Os conhecimentos articulam, assim, as **linguagens artísticas** das **Artes Visuais**, da **Dança**, da **Música** e do **Teatro**, em acordo com a indicação da BNCC:

> *A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas (BRASIL, 2017).*

Com o compromisso de alinhamento aos marcos legais e referenciais contemporâneos da Educação, a abordagem pedagógica ocorre com base na noção de **experiência**.

O termo, citado inúmeras vezes na BNCC, nomeia um conceito que atravessa o campo da filosofia, o qual é abordado aqui com base nas contribuições de John Dewey (2010), que influenciaram o grande educador baiano Anísio Teixeira (2010), defensor da educação pública, gratuita e democrática.

No componente curricular Arte, a experiência é compreendida como uma proposta pedagógica que possibilita fortalecer os laços entre as aprendizagens no contexto escolar, articulando as linguagens artísticas aos demais componentes curriculares. Além disso, a experiência vincula essas aprendizagens aos processos de vida das estudantes e dos estudantes, em uma abordagem do sujeito integral, que coloca em relevo suas relações com comunidades e territórios. Isso porque a experiência permite a dinamização imbricada das dimensões do sentir, pensar e agir, pro-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

movendo o desenvolvimento das crianças e dos jovens em processo de formação.

No campo da Arte, a experiência mobiliza aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, matizes sutis de uma totalidade que valoriza o corpo nos processos de ensino e aprendizagem, ultrapassando falsas dicotomias entre cognição e sistema sensório-motor, mente e corpo. Desse modo, a Arte é considerada capaz de ampliar níveis de sensibilidade, criatividade e flexibilidade, essenciais para enfrentar os desafios postos para a Educação do século XXI: o aprender a ser, o aprender a conviver, o aprender a conhecer e o aprender a fazer (DELORS *et al*., 1999).

Nessa perspectiva, a experiência artística se constitui como ação intencional e potente para o desenvolvimento de aprendizagens que perpassam todas as dimensões do conhecimento em Arte propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), a saber:

> ***Criação*** *Refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.*
>
> ***Crítica*** *Refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.*
>
> ***Estesia*** *Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.*
>
> ***Expressão*** *Refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.*
>
> ***Fruição*** *Refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.*
>
> ***Reflexão*** *Refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.*

A experiência artística, portanto, se apresenta como engrenagem criativa que promove a integração de conteúdos, habilidades e competências, os quais, em vez de abordados isoladamente, passam a compor uma vivência significativa e transformadora para a estudante, ou o estudante, potencializando o seu engajamento nos processos de aprendizagem.

A proposta dos Referenciais Curriculares de Arte do ADE Chapada Diamantina e Regiões é marcada por um pensamento multidisciplinar e interdisciplinar, compreendido como um modo de produção e organização de conhecimentos que ultrapassa as disciplinas e favorece práticas colaborativas. Trata-se, portanto, de uma proposta multirreferencial que amplia o olhar individual, fragmentado, em direção a uma dimensão alargada, que inclui comunidades e territórios, construída com a participação de 15 municípios que apresentam singularidades culturais, sociais e ambientais e que se potencializam por meio dos diálogos, das trocas e das complementaridades.

Essa perspectiva sistêmica e complexa reconhece a Arte como tecnologia educacional (BRANDÃO, 2014) capaz de criar redes de aprendizagem dialógicas e complementares, que propiciam a colaboração entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar: professoras e professores, gestoras e gestores, familiares e comunidade.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Orientações para abordar a Arte na Educação Básica

Com base nesse marco teórico, a estratégia proposta neste Referencial Curricular é a análise de realidade, que consiste em compreender o ambiente de forma abrangente, por meio de uma abordagem que possibilite a articulação nos âmbitos histórico, sociocultural, econômico e político (VASCONCELOS, 2006), ultrapassando assim a percepção imediata. Desse modo, constituem aspectos estruturantes para o componente Arte o reconhecimento inicial dos sujeitos, contextos e conhecimentos que compõem o território da Chapada Diamantina e demais regiões, com vistas a "criar e desenvolver novos horizontes emancipatórios a partir da articulação da Arte em processos de Educação" (BRANDÃO, 2014).

O reconhecimento dos perfis dos sujeitos prioritários envolvidos na ação – estudantes e professoras, ou professores –, identificados em sua integralidade biopsicossocialcultural (MORIN, 2001, 2003), é o ponto de partida para o planejamento da prática pedagógica. Essa etapa deve incluir aspectos objetivos e subjetivos, valorizando características singulares e aspectos comuns que fazem da sala de aula um espaço aberto à diferença e à diversidade e que, por isso, deve ser um ambiente de respeito, solidariedade e autonomia.

A atenção à inserção desses sujeitos na sociedade conduz o olhar para os contextos que, nesta proposta, se referem aos ambientes onde e quando a ação pedagógica acontece, buscando encontrar o panorama sociocultural e político em que o processo de Educação se estabelece, incluindo condições estruturais e materiais.

Pensar nos contextos da ação educativa significa amplificar o olhar partindo da sala de aula e do ambiente escolar em direção ao seu entorno: comunidade, município e território. Para o geógrafo baiano Milton Santos (2000), o território:

> *[...] não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence (SANTOS, 2000).*

Ou seja, o território funda o sentido de pertencimento e realiza a noção de cidadania. É por isso que, como espaço vivido e de experiência sempre renovada, a relação com o território em questão permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro, exercendo um papel revelador sobre o mundo. Nesse sentido, favorece a passagem "de uma situação crítica para uma visão crítica", constituindo uma forma de existência que "é produtora de sua própria pedagogia" (SANTOS, 2000).

Por esse motivo, é fundamental que a abordagem do componente curricular seja feita com base nos perfis dos sujeitos prioritários da ação e no reconhecimento e valorização do território da Chapada Diamantina e demais Regiões. Essas especificidades fortalecem a rede de conexão entre os 15 municípios, potencializando as práticas docentes em Arte em seus aspectos inovadores e transformadores.

Com a análise de realidade dos sujeitos e contextos, são estabelecidos os conhecimentos a ser abordados. Nesse aspecto, é importante ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2017) avança em relação ao exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, delimitando as seis dimensões da aprendizagem nesse componente curricular: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas dimensões, integradas nas experiências artísticas, dão suporte ao planejamento de processos de ensino e aprendizagem em Arte.

Ainda em relação aos conhecimentos, o documento propõe que processos de ensino e aprendiza-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

gem em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro atendam às seguintes competências gerais:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e suas manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017).

# Organização dos referenciais curriculares

Assim, levando em consideração essa concepção da aprendizagem em Arte, são propostos neste Referencial Curricular três eixos inspirados na BNCC como forma de agrupar didaticamente, mas sem hierarquização, os objetos do conhecimento da área, a saber:

**EIXO 1** Identidades e matrizes culturais e estéticas.
**EIXO 2** Elementos das linguagens artísticas e processos de criação.
**EIXO 3** Materialidades artísticas e apreciação estética.

Para cada eixo temático, são apresentadas as aprendizagens esperadas e seus correspondentes indicadores de avaliação, nos quais se inserem os conteúdos do componente curricular. Esses itens foram formulados com a fundamental participação e colaboração das professoras e dos professores de Arte dos 15 municípios do consórcio e contemplam aprendizagens identificadas no processo de análise de realidade, garantindo a flexibilidade necessária a um bom planejamento.

## Sugestões metodológicas

Dando foco aos objetos do conhecimento, identificados nesta proposta por eixos e aprendizagens esperadas, sugerem-se orientações que propiciam a ampliação do repertório pedagógico e, por conseguinte, estimulam a tradução, a variação e a adequação de alguns procedimentos metodológicos, abertos e flexíveis, aos contextos específicos de cada escola. Dessa forma, promovem-se apropriações criativas de instrumentos didático-pedagógicos para cada uma das Redes de Educação Pública.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Foram resgatadas as devolutivas dos municípios, assim como as respostas à consulta diagnóstica inicial, com a participação de 35 professoras e professores dos municípios do consórcio, o que revelou dados significativos de natureza qualitativa, apontando para a visão de Arte desses profissionais e para as ações desenvolvidas nas escolas nas quais trabalham. Essa escuta traz consigo a realidade institucional e dos municípios em questão. Destacam-se:

## Artes visuais

- Produções livres ou representativas, por meio de técnicas de pintura diversas, recortes, colagens e dobraduras, com uso de materiais reciclados, entre outros.
- Confecção de brinquedos e de jogos pedagógicos com sucata.
- Construção de murais e painéis com técnicas variadas.
- Produção de massa de modelar.
- Construção de móbiles e quebra-cabeças.
- Artesanato.
- Trabalhos com argila.
- Exposição de imagens para apreciação estética.
- Produção de autorretratos, com foco no contexto étnico e social e nas características físicas próprias.
- Mapas, gráficos dos espaços geográficos da comunidade: casa, escola, bairro, cidade, discutindo acerca das realidades observadas.

## Dança

- Desenhos do corpo (esquema corporal) no chão ou no papel metro para desenvolver noção de partes e do todo.
- Exercícios de lateralidade e coordenação motora.
- Trabalho em pares, fazendo imitação/espelho.
- Manipulação do corpo por outro, criando formas estáticas e em movimento que explorem diferentes níveis e formas espaciais, com foco na imagem corporal e sua relação com o ambiente.
- Construção de painéis com gravuras de diferentes pessoas em contextos diversos, refletindo sobre suas corporalidades.
- Pesquisa e experimentação de movimentos básicos do corpo e exploração de ações corporais cotidianas.
- Apreciação de manifestações culturais da cidade e entrevista com artistas locais.
- Pesquisa sobre danças de matrizes africana e indígena.
- Variações e releituras das manifestações populares.
- Criação coletiva de sequências de movimentos e coreografias.
- Improvisação e dança livre com trilhas sonoras instrumentais.

## Música

- Jogos que exercitem os elementos da música.
- Roda de cantigas infantis e populares.
- Pesquisa com avós e pais sobre músicas de época.
- Construção de instrumentos e improvisação.
- Exercícios com som e movimento.
- Composição coletiva de músicas com letras.
- Exercício de locomoção trabalhando a diferença entre pulsação, andamento e ritmo.
- Organização de shows de talentos.
- Criação de *jingles*.
- Encontros e vivências com mestres da cultura popular local.
- Experimentação corporal de padrões rítmicos diversos e de percussão corporal.
- Rodas de convivência cantando e tocando canções coletivamente.

## Teatro

- Exercícios de aquecimento e/ou relaxamento corporal e vocal.
- Experiências com a fala e os gestos.
- Técnicas de narração, criação e encenação de histórias.
- Exercícios de memória e improviso.
- Criação e encenação de diálogos sobre temas específicos.
- Criação de cenas em grupo.
- Criação de personagens.
- Exercícios que estimulem a criatividade e a livre expressão.
- Exploração e criação de figurinos e adereços.
- Pesquisa e exploração de espaços culturais e apreciação de peças teatrais na cidade.
- Intervenções artísticas nos espaços públicos.
- Participação no calendário cultural da cidade.
- Apresentações cênicas com a presença da transversalidade entre áreas e desenvolvimento de projetos interdisciplinares.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

# Parâmetros para avaliação das aprendizagens

A base da avaliação na Educação contemporânea tem sido a negociação e a compreensão – entre estudantes, professoras e professores – das possibilidades de mudanças e das reais transformações ocorridas. As avaliações que seguem essa linha privilegiam a transformação dos sujeitos ao lado do conhecimento e das aprendizagens esperadas.

Segundo Cesar Coll (1994), o processo de aprendizagem do indivíduo é dinâmico e opera em pelo menos três níveis de mudança: a conceitual, referindo-se à aquisição de informações e conceitos; a atitudinal, agindo na construção de valores e atitudes; e a procedimental, envolvendo técnicas e práticas e abrangendo o domínio instrumental. Assim, é esperado que todo o processo de ensino interfira no sujeito e gere processos de aprendizagem e mudanças nessas dimensões.

As possibilidades de procedimentos de avaliação organizam-se em três fases complementares:

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA** Realizada na fase da análise de realidade, identifica o perfil das estudantes e dos estudantes por meio de exercícios teóricos ou práticos de sondagem das experiências e dos conhecimentos trazidos. Com isso, é possível, em momentos posteriores, estabelecer relações e análises entre os resultados obtidos, revelando as transformações ocorridas nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental.

**AVALIAÇÃO PROCESSUAL** Fase estratégica de acompanhamento, intervenções e *feedback* ao longo de todo o percurso letivo. É realizada por meio da observação sensível e atenta da professora, ou do professor, do registro, de rodas de conversas e de partilhas com o grupo, desdobrando-se em encaminhamentos de reforço e realinhamento. A realização sistemática de avaliações durante o processo de ensino dissipa a ideia de que avaliar deva ter foco nos produtos acabados e apresentados no final dos projetos. A professora, ou o professor, deve adotar a correção de rumos e ajustes metodológicos conforme a necessidade sinalizada pela avaliação processual.

**AVALIAÇÃO DE RESULTADOS** Diz respeito ao que foi produzido nos processos artístico-educativos desenvolvidos em sala de aula, que podem ser expressos por meio das linguagens artísticas nas dimensões corporal, verbal, escrita ou gráfica. Esses resultados devem ser valorizados com momentos de apreciação e análise crítica, incluindo as estudantes e os estudantes. É fundamental atentar para a importância da fala das crianças e dos jovens nesse momento, pois ela traz uma ressignificação dos fatos e da vida, possibilitando a construção de conhecimentos.

Pedro Demo (1991) ensina que a avaliação deve se constituir num processo em que o avaliando e o avaliador buscam e sofrem uma mudança qualitativa. No caso dos processos educativos em Arte, essa afirmação deve ser compreendida de forma sensível, valorizando a criatividade, a criação, a experimentação, a flexibilidade, a ressignificação e as leituras de si mesmo, do outro e da vida. Todos esses aspectos são apresentados por meio do fazer, do sentir e do pensar nas experiências artísticas vivenciadas por todas e todos.

Por fim, pretende-se que, tendo em conta as concepções aqui apresentadas, este Referencial Curricular represente crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direito da Educação dos municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões. Reitera-se o desejo de que a sua interpretação e implementação possam refletir o compromisso social e político, por meio de entendimentos emancipatórios de Educação, ecoados na fala de uma professora de Curaçá, ao afirmar que a Arte é "um alicerce do processo de ensino, uma vez que está presente em todos os processos e desenvolvimento da vida humana".



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 1º e 2º anos – Arte

| IDENTIDADES E MATRIZES CULTURAIS E ESTÉTICAS | |
|---|---|
| **ARTES VISUAIS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e representar o trajeto realizado de casa à escola explorando elementos das artes visuais, como ponto, linha, forma e cor. | Demonstra capacidade de imaginação, simbolização e representação?<br>Apresenta noções de espaço, como relações entre parte e todo, sentidos e direções, tamanho, distância e proporção? |
| Reconhecer relações de pertencimento social de parentesco e vizinhança. | Identifica relações de pertencimento social de parentesco e vizinhança?<br>Demonstra curiosidade, interesse e prazer no processo de aprendizado da cultura passada pelos mais velhos?<br>Pesquisa, com a família e/ou vizinhança, cantigas de roda, parlendas e trava-línguas que caracterizam o imaginário infantil e juvenil da sua região e os socializa em sala?<br>Realiza descobertas sobre si mesmo, sua família e colegas?<br>Demonstra ampliação de vocabulário, repertório musical e imagético? |
| **DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Explorar a observação e representação visual do próprio corpo, reconhecendo suas identidades pelas características físicas e culturais, como modos de vestir, penteados etc., utilizando o desenho e a pintura. | Elabora sua imagem e seu esquema corporal?<br>Reconhece a si mesmo e os colegas como sujeitos com identidades e identificações sociais que convivem socialmente?<br>Problematiza estereótipos e preconceitos referentes ao corpo e suas relações de pertencimento social e cultural? |
| Experimentar formas de dança de diferentes matrizes culturais e estéticas, tais como as populares, afro-brasileiras, modernas e contemporâneas para ampliação do repertório motor. | Demonstra interesse, abertura e capacidade de articulação dos saberes apreendidos na experiência artística? |
| Vivenciar práticas corporais, vocais e instrumentais e seus aspectos lúdicos pelas referências do universo infantojuvenil de diversos povos e culturas. | Identifica e valoriza o universo infantojuvenil de diversos povos e culturas?<br>Demonstra abertura e disponibilidade para vivenciar brincadeiras e propostas lúdicas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º e 2º anos – Arte

| IDENTIDADES E MATRIZES CULTURAIS E ESTÉTICAS | |
|---|---|
| **MÚSICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer e valorizar brinquedos, brincadeiras e jogos coletivos com a presença de músicas de diferentes matrizes estéticas e culturais praticados por familiares e vizinhos. | Apresenta noções de tempo, como fases da vida, relações intergeracionais e tempo cronológico?<br>Aprecia referências musicais diversas?<br>Identifica a integração das linguagens artísticas nos jogos, nos brinquedos e nas brincadeiras? |
| Explorar gestualidades, sonoridades e vocalidades de maneira imaginativa, criando composições coletivas de "quadros vivos" e "máquinas sonoras". | Apresenta capacidade de expressão gestual, sonora e vocal usando o próprio corpo? |
| **TEATRO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Vivenciar exercícios e jogos teatrais para potencialização do desenvolvimento expressivo. | Demonstra abertura e disponibilidade para vivenciar exercícios e jogos teatrais que explorem atenção, percepção, consciência do movimento e expressividade? |
| Exercitar a atitude cooperativa como habilidade necessária para o processo criativo em grupo na prática teatral. | Demonstra disponibilidade para desenvolver trabalhos em grupo, com sentimento de pertencimento e atitude colaborativa visando o fazer teatral? |
| Pesquisar em revistas e compor cenas teatrais com recortes e colagens para discutir questões identitárias de um determinado contexto social e cultural. | Identifica questões identitárias, culturais e sociais pelos tipos físicos, figurinos, cenários e outros elementos? |
| **ARTES INTEGRADAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Explorar, conhecer e valorizar a diversidade cultural local e do município, ampliando o sentimento de pertencimento em relação ao contexto sociocultural. | Reconhece relações de pertencimento sociocultural?<br>Apresenta noções de espaço, como bairro, município, território e região, reconhecendo noções de direções e estruturas espaciais? |
| **ELEMENTOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO** | |
| **ARTES VISUAIS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer elementos das artes visuais presentes no espaço escolar e fora dele. | Reconhece elementos visuais, como ponto, linha, forma, cor, espaço, textura, volume, dimensão, transparência, opacidade e contraste? |
| Reconhecer diversos suportes e materiais utilizados nas artes visuais, identificando suas características. | Reconhece distintos suportes das artes visuais, como corpo, papel, madeira, pedra, tecido, fotografia e vídeo? |
| Realizar práticas artísticas visuais que privilegiem o desenvolvimento grafomotor e a percepção sensorial tátil-visual, estimulando a criatividade. | Apresenta capacidade motora, coordenação, percepção visual e registro gráfico de imagens e estímulos visuais?<br>Relaciona domínios de habilidades perceptivas, gráficas e motoras com o exercício e desenvolvimento criativo? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| DANÇA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Explorar possibilidades de movimento e ampliação de repertórios por meio de princípios, padrões de movimento e procedimentos técnicos de diferentes matrizes estéticas e culturais. | Reconhece princípios, padrões e técnicas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais? |
| Explorar ações do movimento, como flexionar, estender, rotacionar e elevar, exercitando suas possibilidades motoras e percepção corporal com propostas de improvisação e estruturas coreográficas. | Demonstra noções de coordenação motora, lateralidade e percepção corporal?<br>Participa de propostas de improvisação e coreografias? |
| Explorar o corpo como fonte sonora relacionando partes dele com o som por meio da percussão corporal e da correspondência entre som e movimento. | Percebe o potencial da relação e correspondência entre partes do corpo e a voz?<br>Compreende o corpo como um todo constituído de partes que se articulam formando o esquema corporal? |
| **MÚSICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Explorar noções de pulsação, andamento e ritmo na música usando estímulos sonoros, como palmas, instrumentos percussivos e músicas. | Experimenta sonoridades com o corpo sem bloqueios nem insegurança de "errar"?<br>Apresenta concentração e percepção sonora com estímulos dados? |
| Explorar materiais recicláveis na construção de instrumentos musicais, estimulando a criatividade e a discussão acerca da questão da sustentabilidade ambiental. | Considera a experimentação e pesquisa no manuseio de materiais recicláveis como suporte para a construção de instrumentos musicais e elementos cênicos?<br>Demonstra criatividade no reaproveitamento dos materiais? |
| Construir instrumentos de percussão com materiais reutilizáveis e experimentar a criação de células rítmicas e investigação de timbres em trabalho em grupos e subgrupos. | Expressa ideias e sentimentos ao interagir com atividades de apreciação, execução e/ou criação musicais?<br>Discute sobre a questão da sustentabilidade ambiental? |
| **TEATRO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer diversas formas de teatro, identificando suas características. | Reconhece diversas formas de teatro – de rua, de bonecos e de sombras? |
| Experimentar jogos teatrais, estimulando a imaginação, a coordenação motora, a memorização e o vocabulário. | Identifica exercícios de imaginação, memorização e ampliação de vocabulário como elementos que propiciam a cena teatral e estabelece relação entre eles? |
| Explorar partituras físicas com variações de tempo, espaço e movimento. | Apresenta repertório motor e capacidade técnico-interpretativa? |
| Desenvolver a criatividade por meio de estímulos literários (histórias, poemas, contos, situações do dia a dia infantil e afins), transpondo o discurso escrito/oral para o teatro ou cenas teatrais. | Estabelece relações entre registros escritos (histórias infantis, poemas e contos) e orais (situações do dia a dia, lendas, construções simbólicas) para a construção de cenas teatrais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º e 2º anos – Arte

| MATERIALIDADES ARTÍSTICAS E APRECIAÇÃO ESTÉTICA | |
|---|---|
| **ARTES VISUAIS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Explorar a percepção, ludicidade e imaginação com materiais como massa de modelar, argila, tinta, tecidos, lápis de cor e giz de cera. | Apresenta capacidade de abstração, simbolização e representação? |
| Explorar o movimento e a expressividade com a improvisação em dança com estímulo sonoro ou de objetos, a exemplo de tecidos coloridos. | Demonstra interesse em investigar possibilidades de movimento e expressão por meio da improvisação livre e/ou dirigida? |
| Caracterizar, construir e vivenciar brinquedos e brincadeiras populares, como pular corda, pular elástico, soltar pião, pular amarelinha e manipular fantoche, reconhecendo elementos das artes visuais em articulação interdisciplinar. | Demonstra capacidade de realização de tarefas com a colaboração das colegas e dos colegas e a mediação da professora, ou do professor?<br>Demonstra aquisição de habilidades e coordenação motora para a construção e vivência de brinquedos e brincadeiras?<br>Apresenta noções de espaço, como espaço pessoal, espaço interpessoal e espaço social?<br>Demonstra desenvolvimento de sociabilidade por meio do estabelecimento de acordos para o bem comum? |
| **DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer as partes do corpo e as relações entre elas. | Identifica o corpo em suas partes e no todo, reconhecendo as estruturas anatômicas e as relações de pertencimento sociocultural? |
| Explorar possibilidades de movimento com ações corporais cotidianas identificadas no espaço escolar e fora dele, como andar, correr, saltar, sentar, levantar, deitar e espreguiçar. | Reconhece possibilidades de movimento que incluem ações cotidianas e extracotidianas? |
| Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento pelas variações de tempo e espaço como fonte para a construção de repertórios próprios. | Percebe o movimento como forma de criação e expressão do corpo?<br>Apresenta noções de espaço, como direção, sentido, planos e níveis?<br>Apresenta noções de tempo, como rápido, moderado e lento? |
| **MÚSICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e apreciar práticas e repertórios musicais da cultura infantojuvenil de diversos povos, acompanhando com palmas, danças em roda e/ou com o canto. | Demonstra sensibilidade e percepção?<br>Apresenta noções básicas de ritmo?<br>Demonstra interesse e prazer no contato com a música? |
| Desenvolver a escuta e a percepção musical com a apreciação de músicas diversas. | Apresenta capacidade de percepção, abstração, imaginação, simbolização e representação? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Experimentar diferentes instrumentos musicais de diversas culturas explorando sonoridade e formas de execução, com ênfase em instrumentos africanos (afoxé, agogô, berimbau, caxixi, reco-reco e tambores) e indígenas (pau de chuva, apitos, maracá, tambores, chocalhos e flautas). | Reconhece timbres de instrumentos musicais de diversas culturas? |
| **TEATRO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e apreciar contações de história da cultura infantojuvenil explorando ilustrações ou assistindo a dramatizações. | Demonstra capacidade de concentração, escuta e observação?<br>Apresenta compreensão das histórias?<br>Demonstra capacidade de reconhecer e caracterizar personagens? |
| Valorizar as diferenças entre os corpos em uma perspectiva respeitosa e sem preconceitos, reconhecendo as infinitas possibilidades de movimento, cuja exploração estabelece relações do sujeito com o mundo. | Valoriza as diferenças em uma perspectiva respeitosa e sem preconceitos? |
| **ARTES INTEGRADAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Participar de manifestações populares envolvendo mestres da cultura de seu contexto social (a exemplo de capoeira, samba de roda, reisados, congados e bumba meu boi). | Demonstra abertura e disponibilidade para participar das atividades?<br>Compartilha a vivência com colegas em rodas de conversa? |
| Identificar, apreciar e analisar elementos das artes visuais, dança, música e teatro em manifestações artísticas tradicionais e contemporâneas, locais e do município. | Reconhece manifestações artísticas presentes no território, como marujada, reisados, procissão de São Benedito e Bom Jesus da Boa Morte, festa do vaqueiro e São Gonçalo? |
| Experimentar atividades artísticas coletivas, tais como cirandas, jogos teatrais, canto e pintura em papel metro, que favoreçam a socialização e contribuam para o desenvolvimento de dimensões atitudinais, na perspectiva da formação de cidadãos participativos. | Demonstra dimensões atitudinais no processo de aprendizagem, tais como respeito, solidariedade, empatia, diálogo e colaboração? |
| Reconhecer e valorizar a presença da arte e da cultura no cotidiano. | Percebe diversas formas de arte – música, pintura, escultura, fotografia, cinema, dança, teatro e circo – em seu cotidiano, na casa, na escola, na rua ou nos bairros?<br>Percebe diversas manifestações culturais – festas populares, culinária e crenças – em seu cotidiano, em casa, na escola, na rua ou nos bairros? |
| Reconhecer, no ato criativo, a arte como forma de expressão e comunicação humana capaz de interligar saberes das diferentes áreas. | Propõe a construção colaborativa em Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro como ponto de encontro da Arte com outras disciplinas que integram o currículo escolar? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## Do 3º ao 5º ano – Arte

| IDENTIDADES E MATRIZES CULTURAIS E ESTÉTICAS | |
|---|---|
| **ARTES VISUAIS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Discutir a produção visual como construção de identidade na arte da cidade, sob a forma de monumentos públicos, grafite e/ou pinturas. | Compreende as diversas formas de arte urbana como meio de expressão na sua comunidade/município? |
| Visitar espaços e monumentos públicos e identificar a produção visual como forma de reconhecer a identidade da cidade. | Reconhece, nas artes visuais, modos de construção de discursos e afirmação de identidades? |
| Exercitar a criatividade utilizando estímulos presentes nas culturas indígenas e africanas, como pinturas, bijuterias, cestarias, tapeçarias e gravuras. | Reconhece distintos suportes das artes visuais?<br>Reconhece matrizes estéticas culturais dos povos indígenas e da diáspora africana? |
| Criar composições e releituras com signos das culturas indígenas e da diáspora africana. | Demonstra capacidade de composição e reelaboração dos elementos das artes visuais?<br>Identifica elementos das artes visuais, como ponto, linha, forma, cor, texturas, movimento, bidimensionalidade e tridimensionalidade? |
| **DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Apreciar diversas formas de dança e participar delas reconhecendo especificidades étnicas e culturais locais do território da Chapada Diamantina e demais regiões. | Demonstra motivação em apreciar manifestações artísticas de dança e participar delas?<br>Reconhece tempo, espaço, forma e movimento como elementos da dança que constituem a relação do sujeito com o mundo?<br>Compreende a dança como processo histórico e cultural de construção de identidades? |
| Vivenciar, coletivamente, experiências artísticas com ênfase nas expressões corporais, focalizando o fortalecimento da construção da identidade e o respeito à alteridade. | Demonstra abertura e interesse em vivenciar uma experiência artística de dança que fortaleça identidades inerentes ao seu município e/ou território de identidade?<br>Apresenta empatia e respeito às diferenças? |
| **MÚSICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e valorizar músicas e canções do seu grupo sociocultural, compreendendo-as como agregadoras de valores identitários. | Enxerga-se como sujeito com identidades e identificações sociais, que convivem socialmente?<br>Problematiza estereótipos e preconceitos referentes à música e suas relações de pertencimento social e cultural?<br>Aprecia e/ou interpreta músicas e canções de seu grupo sociocultural e de outros mais distantes? |
| Identificar a música no contexto local e do território em que se localiza o seu município. | Reconhece a produção artística local e do território? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Estabelecer relações entre manifestações artísticas com ênfase na linguagem musical, estabelecendo, com base em pesquisas, interfaces e diálogos entre o tradicional e o contemporâneo na cultura. | Apresenta noções de tempo, como tradição e contemporaneidade, na arte e na cultura?<br>Demonstra interesse e habilidade em pesquisar a música e a cultura em mídias diversas? |
| **TEATRO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Participar de espetáculos teatrais e apreciá-los, identificando na leitura da obra aspectos relativos à construção de identidade dos personagens presentes na interpretação dos atores e atrizes, no figurino, nos elementos da cena e na iluminação. | Identifica os elementos do teatro?<br>Reconhece na prática teatral as possibilidades de reflexão e vivências próprias por meio das noções de identidade e do contexto onde o sujeito está inserido? |
| Experimentar propostas de criação artística em interface entre o teatro e outros conhecimentos, como história, literatura e geografia, refletindo sobre a questão da diversidade e das culturas identitárias. | Identifica a arte como campo propício à construção de conhecimento interdisciplinar? |
| **ELEMENTOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO** | |
| **ARTES VISUAIS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Experimentar procedimentos técnicos das artes visuais, suas aplicações e implicações por meio de processos criativos. | Reconhece distintos procedimentos técnicos das artes visuais, como desenho, pintura, colagem, quadrinhos, escultura, gravura, fotografia, cinema, instalação e performance? |
| Exercitar releituras e transcriações de procedimentos técnicos das artes visuais como disparadores de processos criativos. | Apresenta capacidade de fazer releituras e recriar distintos procedimentos técnicos das artes visuais, como desenhar com base em uma pintura ou realizar uma xilogravura com base em um desenho? |
| Experimentar diferentes formas de expressão das artes visuais (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.) como elemento para o processo de criação artística. | Revela apreensão de conceitos e procedimentos relativos à linguagem das Artes Visuais? |
| Explorar e desenvolver formas de registro e notação de música com elementos gráficos e plásticos, criando partituras criativas. | Demonstra capacidade de percepção sonora e consegue traduzi-la em códigos gráficos e visuais? |
| Pesquisar e criar diferentes materiais e recursos na produção de máscaras em seus diversos estilos, épocas e culturas. | Investiga possibilidades artísticas plásticas e visuais para a criação de elementos cênicos variados com diversos materiais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## Do 3º ao 5º ano – Arte

| ELEMENTOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO | |
|---|---|
| **DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Investigar ações básicas do corpo, como dobrar, alongar, torcer e girar, como possibilidades de reconhecimento do seu esquema corporal. | Reconhece o seu esquema corporal?<br>Experimenta a dança como possibilidade de desenvolvimento de habilidades e forma de conhecer o próprio corpo?<br>Entende a singularidade de cada corpo como potência em vez de limitação?<br>Demonstra ter desenvolvido autoestima em relação ao corpo?<br>Respeita e valoriza as diferenças entre os corpos?<br>Investiga possibilidades de variações no tempo, no espaço, na amplitude e qualidade de movimento? |
| Explorar repertórios de movimento – a exemplo de brinquedos, brincadeiras, ações corporais, princípios, padrões e técnicas de diferentes matrizes estéticas e culturais – como referência para criação e composição em dança. | Reconhece diferentes repertórios de movimento em brinquedos, brincadeiras, jogos, ações cotidianas e extracotidianas, princípios, padrões e técnicas de dança de diversas matrizes estéticas e culturais? |
| Experimentar ações corporais do cotidiano para o desenvolvimento de processos criativos e ampliação do seu repertório motor. | Identifica as ações corporais do cotidiano?<br>Compreende essa investigação como estratégia para o desenvolvimento de processos de criação coreográfica? |
| Desenvolver processos criativos em dança, individualmente e em grupo, que emerjam de questões próprias da cultura escolar e/ou outros níveis de relação com o mundo e resultem em jogos, improvisações e/ou coreografias. | Compreende de forma introdutória as diferentes etapas de um processo criativo (geração, interpretação, exploração, seleção, avaliação e estruturação)?<br>Compreende de forma introdutória as noções de jogo, improvisação e coreografia? |
| Identificar elementos da dança (espaço, tempo, movimento e forma) no processo de composição coreográfica. | Revela apreensão de elementos e procedimentos relativos à linguagem da Dança? |
| **MÚSICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação musical como processo de construção de repertórios autorais inspirados em referenciais tradicionais e populares do seu município. | Identifica elementos da música, como altura, intensidade, timbre, melodia e ritmo?<br>Participa de propostas de improvisação e criação?<br>Demonstra engajamento e autonomia para o desenvolvimento de criação autoral? |
| Estimular criação e produção musical com base em referências pessoais e culturais do território. | Demonstra capacidade de fazer releituras criativas de distintos procedimentos técnicos da música? |
| Experimentar a prática do canto coral de músicas e canções do universo infantil e da cultura popular de tradição oral e escrita. | Demonstra capacidade de percepção musical e intepretação em grupos e subgrupos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Criar orquestras percussivas com instrumentos, buscando a escuta, a percepção do coletivo e a experiência de interpretar e tocar em conjunto. | Demonstra capacidade de percepção musical e interpretação em grupos e subgrupos? |
| Vivenciar práticas corporais, vocais e instrumentais do universo infantojuvenil com elementos constitutivos da música (ritmo, melodias, timbre e intensidade). | Reconhece a relação e correspondência entre estímulos das linguagens da dança e da música? |
| Pesquisar e desenvolver a prática do canto coral de músicas e canções da cultura popular de tradição oral e do universo infantojuvenil. | Participa de trabalhos artísticos coletivos com prazer e colaboração? |
| Explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) como conhecimentos específicos para o processo de criação nessa linguagem artística. | Revela apreensão de conceitos e procedimentos relativos à linguagem da Música?<br>Apresenta capacidade de ouvir?<br>Demonstra capacidade de aceitação das diferenças no exercício do canto coral? |
| **TEATRO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Investigar espaços não convencionais identificados na escola como possíveis espaços cênicos. | Explora possibilidades de criação teatral com base na relação do corpo com o ambiente, a exemplo de salas, auditórios, ruas, pátios e corredores? |
| Investigar e experimentar possibilidades de criação com elementos cênicos. | Explora possibilidades de criação teatral com base na relação do corpo com elementos cênicos, a exemplo de figurinos, objetos, cenografia, iluminação, trilha sonora e sonoplastia? |
| Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação de diálogos que ampliem vocabulários e repertórios próprios sobre temas relevantes. | Explora possibilidades de criação teatral com base mo discurso textual?<br>Compreende os elementos básicos de um diálogo? |
| Criar cenas curtas em relações inter e multidisciplinares com outros componentes curriculares e linguagens artísticas. | Compreende de forma introdutória as diferentes etapas de um processo criativo (geração, interpretação, exploração, seleção, avaliação e estruturação)?<br>Compreende a natureza inter e multidisciplinar do teatro e seu potencial de complementaridade com outras áreas do conhecimento? |
| Vivenciar uma qualidade de presença cênica com exercícios de aquecimento e relaxamento. | Distingue estados de presença cênica e cotidiana? |
| Vivenciar um processo de encenação em construção colaborativa, dialógica e coletiva. | Aceita o trabalho em grupo colaborativo do fazer teatral e participa dele com prazer? |
| Explorar teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). | Considera elementos do teatro na vida cotidiana? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## Do 3º ao 5º ano – Arte

| MATERIALIDADES ARTÍSTICAS E APRECIAÇÃO ESTÉTICA | |
|---|---|
| **ARTES VISUAIS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer os elementos das artes visuais nas produções artísticas. | Identifica elementos das artes visuais na apreciação de configurações artísticas? |
| Vivenciar situações e práticas nas quais as linguagens das Artes Visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas e musicais. | Identifica e associa elementos das linguagens artísticas no mesmo produto estético? |
| Reconhecer a produção artística local e do território. | Identifica obras de artes visuais no contexto local e do território em que está seu município? |
| Ampliar o repertório artístico-cultural por meio do contato com obras que exploram diversas materialidades nas artes visuais. | Reconhece que produções artísticas podem recorrer a diversas materialidades? |
| **DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ampliar o repertório artístico-cultural por meio do contato com diversas danças contextualizadas no tempo e no espaço. | Reconhece a diversidade de danças, contextualizando-as no tempo e no espaço? |
| Reconhecer os elementos da dança nas produções artísticas. | Identifica elementos da dança na apreciação de configurações artísticas? |
| Reconhecer a produção artística local, do território e do estado da Bahia. | Pesquisa e identifica manifestações populares, em especial aquelas que têm como matrizes estéticas e culturais as culturas indígenas e da diáspora africana? |
| Reconhecer danças presentes no Território de Identidade. | Identifica diversas danças da sua comunidade e do território em que está localizado seu município? |
| **MÚSICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ampliar o repertório artístico-cultural por meio do contato com produções musicais diversas. | Identifica os elementos da música nas produções artísticas? |
| Criar orquestras percussivas com instrumentos construídos, buscando trabalhar a escuta e percepção do coletivo na música. | Demonstra interesse e motivação em criação de instrumentos musicais?<br>Demonstra prazer em participar de práticas conjuntas em música? |
| Investigar e explorar potenciais da música. | Manuseia diferentes instrumentos musicais de diversas culturas, explorando sonoridade e formas de execução? |
| Analisar criticamente composições musicais com base na diversidade das letras. | Apresenta capacidade de escuta, atenção, reflexão e análise crítica na audição de músicas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Estimular a criação e a produção musical com base em referências pessoais e culturais do território, possibilitando um olhar crítico. | Apresenta interesse e capacidade de investigação e criação musical com pesquisa e análise crítica de músicas? |
| **TEATRO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer os elementos do teatro nas produções artísticas. | Identifica elementos do teatro na apreciação de manifestações artísticas? |
| Ampliar o repertório artístico-cultural por meio do contato com diversas referências de encenação, contextualizadas no tempo e no espaço. | Reconhece a diversidade de produções teatrais, contextualizando-as no tempo e no espaço? |
| Pesquisar manifestações populares, em especial aquelas que têm como matrizes as culturas indígenas e da diáspora africana. | Compreende a contribuição das culturas indígenas e da diáspora africana na produção teatral brasileira? |
| Identificar manifestações teatrais no seu município, território e no estado da Bahia. | Reconhece a produção artística local, do território e do estado da Bahia? |
| **ARTES INTEGRADAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender que as obras de artes visuais, dança, música e teatro estão inseridas em contextos sociais, históricos e culturais e que constituem modos de se relacionar com o mundo. | Atribui significados próprios à obra de arte apreciada?<br>Compreende a arte como leitura de mundo? |
| Ampliar o reconhecimento da presença da arte em seu cotidiano. | Possui capacidade de realizar leituras de si mesmo e do mundo com base em elementos, materialidades e contextualização das linguagens artísticas?<br>Percebe a diversidade de formas de arte em suas distintas matrizes estéticas e culturais em seu cotidiano, incluindo os meios de comunicação e a internet? |
| Conhecer e valorizar o patrimônio artístico-cultural material e imaterial local, do território e do estado da Bahia. | Compreende o conceito de patrimônio material e imaterial?<br>Identifica o patrimônio artístico-cultural material e imaterial local, do território e do estado da Bahia? |
| Reconhecer e vivenciar práticas artísticas nas contribuições de matrizes indígenas e da diáspora africana nas manifestações artísticas da sua comunidade, do município e do território. | Reconhece relações de pertencimento étnico-racial?<br>Reconhece a diversidade artística e cultural dos povos indígenas e da diáspora africana?<br>Apresenta noções de espaço, como região, países e continentes?<br>Apresenta noções de tempo histórico?<br>Identifica a integração das linguagens artísticas nas manifestações artísticas? |
| Conhecer e valorizar a contribuição das mestras e dos mestres de cultura; artistas populares; trabalhadoras e trabalhadores manuais dos setores de carpintaria, serralheria e costura; trabalhadoras e trabalhadores das áreas de dança, artes cênicas, teatro de rua, circo, música e repentistas nas manifestações artísticas locais e do território. | Reconhece dinâmicas de organização social e do mundo do trabalho nas artes?<br>Valoriza os mestres da cultura? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## Do 3º ao 5º ano – Arte

| MATERIALIDADES ARTÍSTICAS E APRECIAÇÃO ESTÉTICA | |
|---|---|
| ARTES INTEGRADAS | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar as novas tecnologias como recurso para a produção, a pesquisa e o registro de criações artísticas. | Demonstra interesse na aplicação de recursos das novas tecnologias no processo de criação em arte, articulando os elementos da linguagem por meio de suportes tecnológicos? |
| Participar de mostras e apresentações artísticas promovidas pela escola. | Vivencia a relação que se estabelece entre artista e espectador? |
| Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. | Apresenta capacidade de vivenciar uma experiência artística com a colaboração das colegas e dos colegas e a mediação da professora, ou do professor?<br>Apresenta capacidade de refletir sobre a experiência artística, ampliando as compreensões com a colaboração das colegas e dos colegas e a mediação da professora, ou do professor? |
| Apreciar produções artísticas de artes visuais, dança, música e teatro diversas em exposições, espetáculos de dança e teatro, concertos, manifestações populares etc. que ocorrerem na cidade, ampliando o repertório de experiências. | Demonstra curiosidade por atividades artísticas que estejam na agenda cultural da cidade, narrando as experiências apreciadas?<br>Apresenta capacidade de percepção, abstração, imaginação e simbolização? |
| Pesquisar eventos culturais da cidade com a presença de músicas de diferentes matrizes estéticas e participar deles como referência para a recriação e a composição de músicas individualmente e/ou em grupo.<br>Buscar registros sonoros e audiovisuais para contribuir para a pesquisa. | Reconhece e vivencia a oferta cultural da cidade?<br>Identifica diferentes matrizes estéticas presentes na oferta cultural da cidade?<br>Considera as diversas músicas e canções produzidas na escola, no entorno e aquelas veiculadas pela mídia sem preconceito de gênero, religião, etnia e raça?<br>Reconhece elementos da música, tais como altura, intensidade, timbre, melodia e ritmo?<br>Demonstra potencial criativo e inventivo para recriação e composição musical? |
| Participar de manifestações populares envolvendo mestres da cultura de seu contexto social, a exemplo de capoeira, samba de roda, reisados, congados e bumba meu boi. | Aprecia manifestações populares do seu município e território e tem interesse em participar deles? |
| Ampliar o repertório artístico-cultural por meio do contato com gêneros textuais próprios das culturas indígenas e da diáspora africana em uma perspectiva contextualizada que problematize questões relacionadas ao racismo, ao preconceito, à discriminação e aos estereótipos. | Reconhece gêneros textuais próprios das culturas indígenas e da diáspora africana, como lendas e mitos?<br>Problematiza questões relacionadas ao racismo, ao preconceito, à discriminação e aos estereótipos? |
| Explorar relações inter e multidisciplinares entre as linguagens artísticas e outros componentes curriculares. | Apresenta capacidade de articulação entre partes e todo?<br>Apresenta capacidade de articulação entre elementos de diferentes linguagens e disciplinas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Formação integral do sujeito pelo trabalho conjunto do corpo e da mente *(Foto: Gillian Medeiros/Souto Soares)*

# EDUCAÇÃO FÍSICA

## Marcos da concepção

A análise histórica mostra que a Educação Física, enquanto disciplina escolar no Brasil, assim como as demais áreas que compunham o sistema escolar no início da colonização, sofreu os efeitos do processo de transplante da cultura europeia para o cenário local. Ainda com o nome de ginástica, ela já estava presente desde esses tempos remotos. No decorrer da história, a disciplina teve várias influências de abordagens pedagógicas, que buscavam uma base de sustentação além das já conhecidas anatomia e fisiologia. Nessa perspectiva, a Educação Física no contexto escolar e na construção de seu conhecimento específico apresentou variadas tendências pedagógicas que buscavam encontrar razões para justificar sua presença na escola.

No século XIX, a disciplina, vinculada às instituições militares e à classe médica, foi incluída nos currículos de alguns estados brasileiros. Nesse período, sob uma forte influência escolanovista, adquiriu um caráter de desenvolvimento integral do ser humano, aliado ao discurso higienista com fins eugenistas da raça e de prevenção de doenças de maneira descontextualizada.

Já na década de 1960, a Educação Física recebeu influência da tendência tecnicista, no intuito de se formar mão de obra qualificada devido à força pujante do capitalismo.

> *Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções fisiológicas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências hu-*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *manas, e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 1997).*

Os diferentes enfoques dados à Educação Física ao longo dos anos, buscando legitimá-la como conteúdo curricular e disciplina possuidora e produtora de conhecimento, acarretaram confusões do ponto de vista da fundamentação dos conteúdos escolares. Esse processo, por vezes, negligenciou conhecimentos importantes adotando uma visão defasada e arraigada de preconceitos historicamente construídos.

A compreensão da Educação Física como componente curricular deu-se somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que apresentou a área como tal e também a tornou obrigatória em toda a Educação Básica. A partir de então, garantiu-se que fosse tida como disciplina escolar com as mesmas responsabilidades das demais.

É sabido que a Educação Física trata do corpo numa concepção ampliada, não somente como uma máquina que sente, composta de aparelhos que funcionam de forma voluntária ou involuntária. Isso significa dizer que os conteúdos abordados perpassam o senso comum, ultrapassam a fragmentação que gera a dicotomia entre corpo e mente, atingindo um corpo social, o qual reflete acerca do que faz.

Tal corpo, entendido como um ser humano que tem, produz e transmite cultura ao longo dos anos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física (1997), necessita ser analisado em sua inteireza. Isso implica dizer que a percepção do próprio corpo, ou seja, do homem enquanto ser atuante na sociedade, requer uma análise e uma compreensão de suas alterações no decorrer dos séculos a fim de gerar uma autonomia crítica acerca da saúde, da atividade física e do próprio corpo enquanto ferramenta manipulável pelos conceitos sociais.

> *Os saberes tratados na Educação Física nos remetem justamente a pensar que existe uma variedade de formas de aprender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação (BRASIL, 2008).*

Sendo assim, a Educação Física não pode ter mais um enfoque pura e simplesmente voltado à prática de atividades que visem curar as mazelas da sociedade. Mas, sim, ser compreendida como área de conhecimento, pautada em uma aprendizagem com sentidos e significados, devidamente sistematizada e contextualizada, que extrapole o fazer pelo fazer, bem como discuta temáticas tão presentes na realidade das estudantes e dos estudantes.

Assim, a Educação Física necessita caminhar na direção de criar e assumir uma percepção de si mesma e da sociedade que contribui para formar, rejeitando a concepção dualista do ser humano, segundo a qual seu papel seria, sobretudo (ou somente), físico. Para tanto, deve-se abrir à necessidade de transmissão do saber cultural e político, fazendo sua a responsabilidade dos cidadãos que deseja ter na construção de uma sociedade de homens crítico-reflexivos.

Nessa nova fase em que a Educação Física se insere, a preocupação emergente é com a questão do ensino e da aprendizagem dos conteúdos numa dada profundidade. Isto é, antes de ser aplicado, qualquer que seja o conteúdo, a professora, ou o professor, deve pesquisar esse conhecimento e sistematizá-lo em planejamento que vai do micro ao macro processo de aprendizagem.

Conteúdo é conhecimento, e ele possibilita ao sujeito agir adequadamente em sua realidade, ou seja, conhecimento é a elucidação da realidade. Sendo assim, a professora, ou o professor, precisa sistematizar suas aulas a fim de que as mesmas não recaiam na mera prática pela prática, descontextualizada da realidade das crianças e da sociedade.

Diante disso, o presente documento é constituído na perspectiva de propor os conhecimentos pertinentes à Educação Física no âmbito escolar, visando elencar as propostas pedagógicas numa visão que conjugue questões culturais, ambientais, psicológicas, afetivas e sociais.

O trato docente deve respaldar-se na sistematização da cultura corporal para concretizar uma autonomia do fazer pedagógico que enfoque a corporeidade para além dos aspectos biológicos e, principalmente, suscite cidadãos crítico-reflexivos e participativos da sociedade em que estão inseridos, mediando a formação holística de todas e todos.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# A relevância da Educação Física enquanto componente curricular

A trajetória histórica da Educação Física escolar mostra, ao mesmo tempo, avanços e retrocessos no que diz respeito às práticas pedagógicas identificadas nas escolas. O fato de, ao longo do tempo, haver mudanças nas propostas pedagógicas não garante a sua materialização efetiva e qualitativa, uma vez que as práticas do cotidiano escolar também são determinadas, conscientemente ou não, pelas concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, de Educação, de escola, de ensino e de aprendizagem dos autores desse ambiente.

A LDB, promulgada a fim de transformar e ressignificar o ensino brasileiro, estabeleceu em seu Art. 26 os rumos que a Educação Física deveria seguir no âmbito escolar. A partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, surgiu a possibilidade de elaborar um programa curricular integrado à proposta da escola, almejando ampliar o conhecimento das alunas e dos alunos, justificando a importância da Educação Física como componente curricular imprescindível à Educação Básica.

Integrada à proposta pedagógica da escola, a disciplina tornou-se componente curricular obrigatório no contexto da Educação Básica. A LDB também responsabiliza os governos federal, estaduais e municipais pela elaboração de diretrizes e pela definição de conteúdos com base na cientificidade da disciplina das e nas questões do mundo contemporâneo. Entre os temas propostos numa perspectiva de inclusão social, estão as diversidades e problemáticas sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o caminho traçado para esse fim, mas deve 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, 2017).

Atualmente, a Educação Física continua permeada e influenciada pela diversidade de abordagens pedagógicas que, desde o final da década de 1970, apontam questionamentos pertinentes a respeito da importância e necessidade de sua presença no ambiente escolar e social. Essa efervescência no campo das ideias não estabeleceu consenso para a área, entendida por diferentes estudiosos de variadas formas, ora como área que trata da saúde, ora como área que lida com o movimento humano, ora como área de exclusividade das ciências naturais/ciência da saúde, desconsiderando, segundo Daolio (2010), a clara interface com as ciências humanas.

Ademais, a Educação Física, ao longo dos anos, não foi entendida, valorizada e incorporada por meio de políticas públicas ao fundamental processo de humanização possível pela escola. Fato que desencadeou a precarização dos tempos e espaços; a diminuição e/ou divisão das horas-aula semanais; a diminuição da autonomia de ação das professoras e dos professores; a escassez dos recursos didático-pedagógicos; a estagnação e superficialização da abordagem dos conteúdos; e tantos outros problemas que interferem no trabalho docente e, consequentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Não obstante, a Educação Física passou (e continua passando) por uma crise epistemológica que se reflete nos currículos escolares, marcada pelas discussões no campo do saber e do seu objeto de ensino articulador da práxis pedagógica. Diversas produções trabalham com diferentes concepções críticas aos paradigmas da aptidão física, da saúde e do treinamento esportivo e superam a perspectiva de atividade descontextualizada, de prática pela prática. Esse material considera essa área do conhecimento importante para a formação humana integral das estudantes e dos estudantes, permitindo visualizar novos conceitos para um corpo que sente, age e pensa.

A multiplicidade de formas de pensamento, interpretações e concepções teórico-metodológicas, embora aponte caminhos por vezes distintos, favorece o debate e a possibilidade de avanço da Educação Física escolar e sua contribuição significativa em relação à função social da escola nos tempos atuais. A Educação é corresponsável no processo de formação humana integral para uma ação crítica e transformadora perante a realidade e a vida pública, colocando em perspectiva a (re)construção de uma sociedade





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

verdadeira e humanamente justa e democrática por meio da equidade social.

Dessa maneira, é fundamental esclarecer a função social da Educação Física no âmbito escolar, a fim de melhor delinear a práxis pedagógica. Pode-se dizer que ela consiste em contribuir para o processo de formação humana integral dos sujeitos construtores da própria história e da cultura, críticos e criativos, capazes de identificar e reconhecer limites e possibilidades no próprio corpo e no corpo dos demais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Assim, as experiências vividas por meio da diversidade de conhecimentos e conteúdos que podem ser tematizados nas aulas de Educação Física requerem uma leitura crítica da realidade. O objetivo é transformar esses saberes em vivências significativas e significantes, adequadas às características individuais, coletivas, sociais e cognitivas das estudantes e dos estudantes e, também, em objetos de análise e investigação pedagógica.

Perante a diversidade dos objetos de ensino e de aprendizagem propostos e defendidos para a Educação Física escolar, a cultura corporal insere a área em um projeto educativo que visa garantir às crianças o acesso a conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e culturalmente desenvolvidos e transmitidos pelos diversos povos. É intenção, também, promover o acesso à reflexão crítica sobre as inúmeras manifestações ou práticas corporais que podem e devem ser desenvolvidas no ambiente escolar. Com isso, pretende-se contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano mais crítico e mais reflexivo, que se reconhece como sujeito, que é produto, mas, principalmente, agente histórico, político, social e cultural (SOARES, 2001).

Compreender a Educação Física nesse contexto mais amplo suscita entendê-la na sua totalidade e observar que exerce influência e também é influenciada pelas interações estabelecidas por meio das relações sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, étnico-raciais, de orientação sexual, de gênero, de geração, de condição física e mental, entre outras, enfatizando o respeito à pluralidade de ideias e à diversidade humana.

Perante isso, a ação pedagógica da Educação Física deve estimular o acesso reflexivo ao acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal por meio de jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes, práticas corporais de aventura, entre outras atividades, levando em consideração o contexto sociocultural da comunidade educativa (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse sentido, cabe às professoras e aos professores de Educação Física, com as estudantes e os estudantes, identificar, vivenciar, pesquisar, problematizar, analisar, (re)significar e (re)construir a diversidade de manifestações da cultura corporal, historicamente e culturalmente produzidas e socializadas, a fim de compreender os sentidos e significados impregnados em tais práticas. Isso se consegue por meio da valorização dos diversos saberes vivenciados nas realidades presentes no ambiente escolar. Inclusive, fazendo uso, de forma crítica, criativa e responsável, das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para ampliar as formas de acesso, conhecimento e apropriação da diversidade cultural humana.

No cotidiano escolar, a Educação Física, por meio da sistematização didático-pedagógica do seu objeto de ensino e de aprendizagem, estabelece relações dialéticas com conceitos, fundamentos e teorias tradicionalmente abordados em outras áreas. Essas relações são fundamentais para a reflexão das estudantes e dos estudantes, numa perspectiva que possibilite o reconhecimento e o entendimento das manifestações da cultura corporal. O tratamento articulado dos conhecimentos sistematizados da Educação Física fomenta nas crianças a constatação, a interpretação e a compreensão da realidade social complexa, possibilitando diferentes formas de ler, interpretar e explicar o mundo, com vistas à transformação das suas realidades conforme se apropriam dos conhecimentos científicos universais.

Dessa forma, neste Referencial Curricular são apresentados os direitos e as expectativas de aprendizagem da Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração o que está postulado na versão homologada da BNCC, bem como as especificidades dos documentos orientadores da Educação do estado da Bahia (BAHIA, 2018), propiciando subsídios à elaboração ou reelaboração dos currículos e das propostas pedagógicas curriculares do Ensino Fundamental das escolas vinculadas aos municípios que compõem o ADE Chapada Diamantina e Regiões.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Aprendizagem e avaliação em Educação Física

O papel da escola, da Educação como um todo e da Educação Física é formar o sujeito, enquanto ser social, não somente para o mundo do trabalho mas, principalmente, para a vida em sociedade a fim de transformá-la e ressignificá-la. Portanto, com a Educação Física, efetiva-se a construção dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo dos séculos. Por meio deles, o sujeito se apropria da cultura e dos valores com os quais se efetivará o sentimento de pertencimento ao grupo em que está inserido e, assim, sua cidadania.

A aprendizagem apresenta-se como um ato do sujeito e diz respeito aos processos cognitivos experimentados por ele. Logo, cabe exemplificar situações-problema nas propostas de atividades apresentadas para que sirvam não como receita pronta e acabada, mas como força pujante à práxis pedagógica.

De acordo com Soares (2001), a Educação Física é uma disciplina que cuida do conhecimento de uma área denominada cultura corporal e é representada por meio de temas ou estruturas de atividades corporais nomeados jogo, esporte, ginástica e dança, entre outros, que integrarão seu conteúdo. Esses temas, quando tratados na escola, expressam um sentido e um significado pelos quais se interpenetram a intencionalidade do homem e os objetivos da sociedade.

O Coletivo de Autores (1992), apontando para as transformações sofridas pelo homem até a conquista de sua sapiência, trata a cultura corporal como o objeto de estudo que alicerça a Educação Física no contexto escolar. Tal prerrogativa justifica-se no que diz respeito à evolução da expressão corporal, que se deu concomitantemente à evolução do ser humano por meio de formas de representação simbólica historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

> *A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objetivo a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).*

Nesse sentido, compreender a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, sem menosprezar sua rigorosidade quer dizer pensar em uma superação do entendimento dualista de corpo e mente. Não obstante a isso, tal perspectiva também considera as dimensões cultural, social, política, ética, moral e afetiva presentes no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como seres sociais.

> *Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).*

Enfim, essa concepção de Educação Física tem como tarefa garantir o acesso das alunas e dos alunos à compreensão da cultura corporal, pensando para além das atividades expressivas e contribuindo para a construção do conhecimento de sua especificidade, bem como oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-la criticamente. O objetivo final é o desenvolvimento das potencialidades de todas e todos de forma democrática, e não seletiva.

Assim, independentemente do conteúdo escolhido, os processos de ensino e de aprendizagem devem considerar as características das alunas e dos alunos em todas as dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social). Dessa maneira, a relação entre o ensino e a aprendizagem na Educação Física não se restringe ao simples exercício de habilidades e destrezas, mas ofe-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

rece oportunidades para a criança refletir acerca de suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (BRASIL, 1997).

Os conhecimentos na escola são estruturados em forma de conteúdos que, de acordo com Coll *et al.* (2000), Libâneo (1994) e Zabala (1998), são saberes culturais, habilidades, valores, crenças, atitudes, sentimentos e interesses considerados essenciais ao desenvolvimento da aluna, ou do aluno. Isto é, os conteúdos são sistematizados a fim de garantir a aprendizagem significativa.

Entretanto, é comum o erro de pensar em ensino de conteúdo como mera atitude de transmitir conceitos exclusivos ao conhecimento da disciplina, superpondo um fracionamento de aprendizagens. Assim, a educanda, ou o educando, aprende somente o que compete ao componente curricular e de forma descontextualizada, não adentrando na sua realidade, haja vista o conteúdo ter um fim em si mesmo.

> *O conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros (BRASIL, 1998).*

Nesse contexto, os conteúdos e o seu trato assumem propósitos sistematizados diante da práxis metodológica a partir do momento em que ganham um sentido maior do que conceitos, passando a incluir procedimentos, normas, valores e atitudes imprescindíveis à aprendizagem. Dado esse enfoque, a Educação Física adquire, assim como nos outros componentes curriculares, ações pensadas e planejadas que os PCN dividem em três categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais (BRASIL, 1998).

A avaliação escolar, nessa perspectiva, é entendida como momento de mediação, aproximação e diálogo entre as formas de ensino e os percursos de aprendizagem, auxiliando a professora, ou o professor, nos ajustes necessários ao fazer didático-pedagógico. Logo, é imprescindível entendê-la como parte do processo de construção de conhecimento. No caso da Educação Física, a avaliação não deve focar somente no rendimento da criança ou mensurar e quantificar os resultados de suas aprendizagens. Deve, também, considerar os valores agregados que possam refletir além dos muros escolares, perpassando, segundo Darido e Souza Júnior (2007), as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Portanto, a avaliação "[...] manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja" (LUCKESI, 2011). A avaliação na Educação Física é um instrumento que, ao ser aplicado, qualifica o aprendizado e auxilia na reconstrução do conhecimento para que se efetive a aprendizagem significativa em relação ao que foi construído em consonância entre estudantes e professoras, ou professores.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Reflexões sobre a importância do referencial: construção de sujeitos holísticos

O presente Referencial Curricular aborda uma diversidade de objetos de conhecimento a ser tematizados pela Educação Física na escola, visando a democratização do acesso às diferentes manifestações da cultura corporal. Nesse sentido, pressupõe-se, como princípio básico das aulas, que as vivências corporais ocorram mediante a atribuição de sentidos e significados que se justificam nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, muitos dos quais foram e ainda são negados na escola. Tais conhecimentos serão imprescindíveis à compreensão da própria prática social, bem como à apreensão crítica, reflexiva e com vistas à superação e transformação de contradições sociais por parte de todos os envolvidos no processo (GASPARIN, 2005).

Os objetos de conhecimento, as aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação estão organizados em unidades temáticas, que serão abordadas durante os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017) e o Documento Curricular da Bahia (BAHIA, 2018), essas unidades são: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura.

Diante do exposto, o documento visa ajudar a superar problemas históricos relacionados à fragmentação dos conhecimentos e, com isso, romper a transição das etapas ao longo do Ensino Fundamental. Apresentam-se a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem das unidades temáticas, os objetos do conhecimento, as aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental, considerando a possibilidade de inserção de novos itens de cada uma dessas categorias de acordo com a realidade, a viabilidade, a maturação cognitiva e anseios próprios e característicos de cada instituição escolar do ADE Chapada Diamantina e Regiões.

Assim, de acordo com Darido e Souza Júnior (2007), Freire e Scaglia (2009), Freire (2009), Marcellino (1998), Coletivo de Autores (1992), BNCC (BRASIL, 2017) e Documento Curricular da Bahia (BAHIA, 2018), por meio da articulação entre as unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento, aprendizagens esperadas e indicadores de avaliação, a Educação Física deverá garantir para as estudantes e os estudantes os seguintes e específicos direitos de aprendizagem, devidamente sistematizados pelas professoras e pelos professores:

1. Compreender a origem das manifestações da cultura corporal e os vínculos com a organização da vida coletiva e individual, levando em consideração as constantes transformações sociais.
2. Planejar e empregar estratégias para solucionar desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das manifestações da cultura corporal, além de envolver-se no processo de ampliação do acervo cultural de forma crítica.
3. Refletir criticamente a respeito das relações entre a vivência das manifestações da cultura corporal e os processos de formação humana integral, sem dissociar teoria e prática.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados pelas mídias, e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Reconhecer as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às manifestações da cultura corporal e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes manifestações da cultura corporal, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as manifestações da cultura corporal como elementos constitutivos da identidade histórica e cultural dos povos e grupos, respeitando e acolhendo as diferenças.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

8. Usufruir das manifestações da cultura corporal de maneira autônoma, potencializando o envolvimento em tempos/espaços de lazer, garantido como direito social, ampliando as redes de sociabilidade e a promoção da saúde individual e coletiva.
9. Reconhecer o acesso às manifestações da cultura corporal como direito dos cidadãos, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar, vivenciar e (re)criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas, práticas corporais de aventura e demais manifestações da cultura corporal, valorizando o trabalho coletivo, o protagonismo e a inclusão social.

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o lúdico pode ser enfatizado em todas as manifestações da cultura corporal, reconhecendo, primordialmente, que essa não é a única finalidade da Educação Física na escola. Ao vivenciar Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas, Práticas Corporais de Aventura, entre outras manifestações, para além da ludicidade, as estudantes e os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas a essas manifestações (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento do corpo, organização espaço-temporal, táticas e estratégias etc.), assim como estabelecem relações entre si e com a sociedade por meio das representações, dos sentidos e dos significados que lhes são atribuídos. Logo, a delimitação das expectativas de aprendizagem privilegia oito dimensões de conhecimento inter-relacionadas (BRASIL, 2017; BAHIA, 2018):

1. **Experimentação** Dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das manifestações da cultura corporal e pelo envolvimento corporal.
2. **Uso e apropriação** Conhecimento que dá à estudante e ao estudante condições de realizar, de forma autônoma, crítica e consciente, a diversidade de manifestações da cultura corporal.
3. **Fruição** Apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes manifestações da cultura corporal oriundas dos diversos períodos e momentos históricos, lugares e grupos.
4. **Reflexão sobre a ação** Conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências contextualizadas da cultura corporal e daquelas realizadas por outros.
5. **Construção de valores** Conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das manifestações da cultura corporal, que fomentam a aquisição de novos valores e normas voltados ao exercício da cidadania em prol da transformação de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática por meio da equidade social.
6. **Análise** Associa-se aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das manifestações da cultura corporal.
7. **Compreensão** Articula-se ao conhecimento dos conceitos, referindo-se ao esclarecimento do processo de inserção das manifestações da cultura corporal no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar da cultura corporal no mundo.
8. **Protagonismo comunitário** Ações e conhecimentos necessários para que as estudantes e os estudantes participem de forma confiante e autoral, em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às manifestações da cultura corporal, tomando como referência valores favoráveis à convivência e transformação social.

Cabe ressaltar que não há intenção hierárquica entre as dimensões do conhecimento, tampouco uma ordem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O tratamento com cada dimensão, no decorrer dos anos de escolaridade, exige diferentes abordagens, graus de complexidade e amplitude para que se torne relevante e significativa, uma vez que "o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando" (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Considerando os conhecimentos e conteúdos inerentes à Educação Física, é salutar que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as demais, coadunando com sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Portanto, para melhor



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

entendimento acerca dos eixos temáticos indicados, seguem algumas considerações imprescindíveis à reflexão da professora, ou do professor, na sistematização de suas aulas.

## Brincadeiras e Jogos

Para Kishimoto (1993), a brincadeira é o resultado de ações conduzidas por regras, em que se pode usar ou não objetos, mas que tenha as características do lúdico: ser regrada, distante no tempo e no espaço, envolver imaginação, dispor de flexibilidade de conduta e de incerteza. Scaglia (2005) entende o jogo como um sistema complexo em que o ambiente (contexto) determinará o que é jogo e não jogo, evidenciando a predominância da subjetividade em detrimento da objetividade (o estado de jogo), no sentido de totalidade e complexidade, inseridos num ambiente que lhe é próprio. Dessa forma, é possível tratar o jogo como uma produção cultural que envolve não somente o distanciamento da ideia dele como um produto de determinantes biológicos para o aperfeiçoamento da técnica e tática esportiva ou para o desenvolvimento da aptidão física mas também uma manifestação contraditória constituída na complexidade da vida social, marcada tanto por situações de injustiça e desigualdade como por possibilidades e utopias (NOGUEIRA, 2007). Ou seja, o brincar é a atitude de entreter-se, divertir-se com o jogo ou algum brinquedo, enquanto o jogar refere-se a uma atividade de regras com valores competitivos. Brincadeiras e Jogos podem ser organizados em:

**JOGOS DE AVENTURA** Baseiam-se em construções ou possibilidades que evidenciem as práticas de aventura urbanas e na natureza e aproximem os estudantes das diferentes possibilidades de prática, seja na terra, no ar, seja na água. Exemplos que podem ser adaptados e vivenciados no cotidiano das aulas de Educação Física: ciclismo, trilha, andar de skate ou patins, montanhismo, alpinismo, escalada, parkour, slackline, orientação, nós e amarrações.

**JOGOS DE LUTA** Correspondem às ações mais elementares das quais as práticas corporais relacionadas ao ato de lutar fazem parte, ou seja, é uma forma de caracterizar os princípios universais (oposição, regras, imprevisibilidade/previsibilidade, ações defensivas e ofensivas simultâneas, nível de contato, alvo móvel personificado no oponente e enfrentamento físico direto/indireto), os princípios comuns e as ações ligadas à lógica interna das lutas, independentemente das modalidades (RUFINO; DARIDO, 2015). Exemplos que podem ser adaptados e vivenciados no cotidiano das aulas de Educação Física: queda de braço (ou punho de ferro), sumô (retirar o colega do espaço delimitado), cabo de guerra, guerra de dedinhos (mãos unidas e usando os polegares), a bola é minha (dois alunos, segurando uma bola grande com as duas mãos, devem tentar tirá-la de seu oponente), gangorra (sentados no chão com as pernas estendidas, pés unidos e segurando um bastão com as duas mãos, um dos alunos deve tirar o colega da posição sentada ou deixá-lo na posição em pé) e esgrima.

**JOGOS DE TABULEIRO** São todos aqueles disputados por uma ou mais pessoas em uma base, o tabuleiro, seja de madeira, metal, pedra, marfim, plástico, papelão ou outro material, onde peças são movimentadas, colocadas ou retiradas, obedecendo a regras preestabelecidas. Exigem a interação presencial entre os jogadores e requerem a capacidade de parar, concentrar-se, elaborar pensamentos e, sobretudo, respeitar o tempo do outro e as regras preestabelecidas (GEHLEN, 2013). Exemplos que podem ser adaptados e vivenciados no cotidiano das aulas de Educação Física, podendo ainda produzir e recriar regras e estratégias de jogadas: dama, xadrez, gamão e banco imobiliário.

**JOGOS ELETRÔNICOS/JOGOS ELETRÔNICOS DE MOVIMENTO** Ambos são considerados uma ferramenta pedagógica inovadora na escola e para a Educação Física, principalmente por ser atrativos e possibilitar a manifestação da ludicidade e da inclusão. Além disso, são considerados, enquanto conteúdo da Educação Física, como possibilidade educativa de formação humana, incluindo nesse processo a formação para a cultura digital. Caracterizam-se por valorizar a experiência com o movimento (MONTEIRO, VELÁSQUEZ, SILVA, 2016). Exemplos que podem ser adaptados e vivenciados no cotidiano das aulas de Educação Física: recriação do jogo eletrônico de lançamentos do Angry Birds; recriação do jogo eletrônico de movimento que simula um jogo de tênis (pode ser adaptado para tênis



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

de mesa); e recriação do jogo eletrônico de movimento que simula passos de dança.

## Esportes

Tubino (1999) compreende o esporte como uma atividade física regrada e competitiva, em constante desenvolvimento, construída e determinada conforme sua dimensão ou expectativa sociocultural e, finalmente, em franco processo de profissionalização, mercantilização e espetacularização. Podem ser adaptados e vivenciados no cotidiano das aulas de Educação Física e são organizados em:

**ESPORTES DE MARCA** Modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos, como patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo e levantamento de peso (BRASIL, 2017).

**ESPORTES DE PRECISÃO** Modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como bocha, curling, golfe, tiro com arco e tiro esportivo (BRASIL, 2017).

**ESPORTES TÉCNICO-COMBINATÓRIOS** Modalidades nas quais o resultado da ação motora é comparado à qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios, como ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística e saltos ornamentais (BRASIL, 2017).

**ESPORTES DE REDE/QUADRA DIVIDIDA OU PAREDE DE REBOTE** Modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são: voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Já os esportes de parede incluem: pelota basca, raquetebol e squash (BRASIL, 2017).

**ESPORTES DE CAMPO E TACO** Categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos, como beisebol, críquete e softbol (BRASIL, 2017).

**ESPORTES DE INVASÃO OU TERRITORIAL** Modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe em introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo, como basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático e rúgbi (BRASIL, 2017).

**ESPORTES DE COMBATE** Modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa, como judô, boxe, esgrima e taekwondo (BRASIL, 2017).

## Ginásticas

Atividades baseadas em movimentos como giros, saltos, apoios e rolamentos, gestos presentes em várias expressões motoras humanas, que podem se apresentar de várias maneiras e intenções, como competição, condicionamento e treinamento físico ou conscientização corporal. As modalidades podem ser adaptadas e vivenciadas no cotidiano das aulas de Educação Física e são organizadas em:

**GINÁSTICA GERAL** Também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Pode ser constituída de exercícios no solo, no ar (saltos) e em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, que combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, para-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

das de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo (BRASIL, 2017).

**GINÁSTICA DE CONDICIONAMENTO FÍSICO** Caracteriza-se pela exercitação corporal orientada para a melhoria do rendimento, a aquisição e a manutenção da condição física individual ou para a modificação da composição corporal. Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Pode ser orientada para uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atrelada a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral (BRASIL, 2017). Como todo conhecimento a ser apreendido, essa ginástica pode fazer parte do conteúdo da Educação Física a fim de desmistificar os falsos e errôneos conceitos empregados pelas academias. Portanto, a ginástica de condicionamento físico, segundo Bernardelli Junior e Merége (2008), deve proporcionar à aluna, ou ao aluno, práticas de atividades físicas que discutam e contextualizem a queima calórica e seus benefícios ao organismo humano, bem como ressignificar a ideia do corpo que pode ou não frequentar academias ou fazer determinado tipo de atividade física. Podem ser citados como exemplos: agachamento, exercício de tríceps na cadeira, afundo e avanço, prancha, abdominais e burpee.

**GINÁSTICA DE CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL** Reúne práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas delas têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental. Podem ser denominadas de diferentes formas, como práticas corporais alternativas, introjetivas, introspectivas e suaves. Alguns exemplos são a biodança, a bioenergética, a eutonia, a antiginástica, o Método Feldenkrais, a ioga, o tai chi chuan e a ginástica chinesa.

## Danças

Caracterizam-se por movimentos rítmicos organizados em gestos e passos coreografados, sempre cadenciados musicalmente. É um elemento cultural com forte presença na vida de qualquer ser humano, pois está intimamente ligado às diversas manifestações e atividades culturais, como brincadeiras, cantigas de roda, roda de capoeira, jogos cantados, pular corda e outras expressões lúdicas do contexto popular. A dança, por ser um fenômeno que acompanha o ser humano desde os tempos mais remotos, é, no ambiente escolar, um conhecimento pertencente tanto ao componente curricular Educação Física quanto ao componente curricular Arte, sendo, assim, uma vivência da cultura corporal que pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar, aproximando essas áreas de conhecimento em torno da finalidade maior da Educação, reconhecendo sua multiplicidade e relevância na formação de sujeitos holísticos, críticos, reflexivos, autônomos e protagonistas de uma sociedade mais justa, que não se intimidam em expressar-se numa nova linguagem: a linguagem corporal.

## Lutas

Uma das expressões mais antigas da humanidade, presentes nas disputas pela sobrevivência, defesa e resistência, as lutas foram sistematizadas e desenvolvidas de diversas formas, filosofias e significados, por povos e culturas distintas. Caracterizam-se pela seletividade dos praticantes e pela competitividade entre eles, além da obediência às instituições (federações, confederações e associações) que as regulam e determinam. Exemplos: queda de braço (ou punho de ferro); sumô (retirar o colega do espaço delimitado); cabo de guerra; guerra de dedinhos (mãos unidas e usando os polegares); a bola é minha (dois alunos, segurando uma bola grande com as duas mãos, devem tentar tirá-la de seu oponente); gangorra (sentados no chão com as pernas estendidas, pés unidos e segurando em um bastão com as duas mãos, um dos alunos deve tirar o colega da posição sentada ou deixá-lo na posição em pé); esgrima (fazendo a armadura de papelão e o florete de cabo de vassoura); e capoeira. Também podem ser aqui classificadas as vivências de esportes coletivos (como futebol, e handebol) e jogos coletivos (como baleado, bandeirinha e barra-manteiga), entre outros exemplos possíveis de ser adaptados e vivenciados no cotidiano das aulas de Educação Física.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Práticas Corporais de Aventura

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), essas práticas possibilitam expressões e formas de experimentação corporal centradas nas peripécias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Envolvem desafios, riscos avaliados, controláveis e assumidos que podem proporcionar sensações diversas, como liberdade, prazer e superação, dependendo da expectativa e experiência de cada pessoa e do nível de dificuldade de cada atividade. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como atividades de aventura, esportes radicais, esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Exemplos que podem ser adaptados e vivenciados no cotidiano das aulas de Educação Física: ciclismo, trilha, andar de skate ou patins, montanhismo, alpinismo, escalada, parkour, slackline, orientação, nós e amarrações.

A Educação Física, pelo seu caráter teórico-prático, permite às alunas e aos alunos mensurar os conhecimentos apreendidos, tornando-se um componente curricular mais legítimo e importante na construção da cidadania. Ao possibilitar o contato das crianças com essa área da cultura, forma-se o cidadão que irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, usufruindo dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas, das ginásticas, das práticas corporais de aventura e dos demais conhecimentos pertinentes a essa área do conhecimento que dialogam com as realidades de todas e todos, mediante a sistematização e a contextualização da cultura corporal.

Portanto, este documento destinado às professoras e aos professores do Ensino Fundamental tem por objetivo principal ressaltar a importância da Educação Física no ambiente escolar e nortear a atuação docente no Ensino Fundamental.

Por meio de atividades didático-pedagógicas e da articulação entre teoria e prática, a professora, ou o professor, alunas e alunos são convidados a aprender juntos, fazendo escolhas, selecionando alternativas, testando limites, questionando valores, métodos e tendências. Portanto, pretende-se contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente, ampliar as possibilidades cognitivas e motoras das crianças, bem como incluir eixos temáticos ligados à formação da cidadania.

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 1º ano – Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer e experimentar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional e reconhecer sua importância. | Conhece jogos e brincadeiras da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional e sua importância e identifica semelhanças com outros vividos em seu cotidiano?<br>Experimenta, por meio da linguagem corporal, as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário local e regional?<br>Identifica a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Conhecer e respeitar as diferenças individuais e coletivas, valorizando o trabalho em grupo. | Realiza jogos e brincadeiras com as colegas e os colegas interagindo durante as vivências?<br>Respeita os outros, suas ideias e os recursos utilizados voluntariamente? |
| Expor estratégias para solucionar desafios, brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário local e regional de maneira individual e coletiva. | Expõe para os outros estratégias e recursos voluntariamente?<br>Soluciona situações-problema com estratégias individuais e coletivas? |
| **ESPORTES** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer e experimentar coletivamente a prática de jogos esportivos de precisão. | Experimenta, espontaneamente, jogos esportivos desconhecidos ou não pertencentes ao contexto comunitário regional?<br>Conhece jogos esportivos de precisão e dispõe-se à experimentação de novos esportes? |
| Identificar os elementos comuns aos jogos esportivos de precisão, por meio da interação coletiva, e refletir sobre seus aspectos culturais e sociais. | Interage com os outros, aceitando a troca de grupos independentemente dos componentes?<br>Identifica os elementos e valores transmitidos pelas vivências dos jogos esportivos de precisão? |
| Conhecer e verbalizar normas, valores e regras dos jogos esportivos de precisão e da segurança individual e coletiva. | Explana sobre a cooperação, o respeito, os valores, as regras e acolhimento às diferenças?<br>Conhece e valoriza a competição saudável e o espírito esportivo? |
| **GINÁSTICAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer e experimentar diferentes elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano, adotando procedimentos de respeito e segurança individual e coletiva. | Experimenta estratégias variadas para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano?<br>Participa da ginástica geral, identificando as possibilidades e os limites do corpo?<br>Respeita as diferenças individuais e coletivas e de desempenho corporal? |
| Explicitar, por meio da linguagem corporal, as características dos elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano, relacionando com seu cotidiano. | Experimenta e explora sensações corporais diversas de movimento e comunicação por meio do corpo?<br>Identifica a presença de elementos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano em seu cotidiano? |
| Identificar e utilizar a percepção corporal como forma de conhecer e interagir consigo mesmo e com os outros. | Interage com os colegas e se diverte ao realizar as atividades da ginástica geral e do movimento humano e o reconhecimento do corpo?<br>Utiliza elementos constituintes da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Educação Física

| DANÇAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer e experimentar diferentes brincadeiras cantadas, cantigas de roda, brincadeiras rítmicas e expressivas e respeitá-las. | Conhece e respeita as diferenças individuais e coletivas, valorizando os aspectos motores, culturais e sociais?<br>Realiza com satisfação as brincadeiras cantadas e as danças presentes na comunidade? |
| Identificar os elementos constitutivos das cantigas de roda, das brincadeiras cantadas, rítmicas e expressivas locais e regionais e de outras culturas, vivenciando-os e valorizando-os. | Identifica e valoriza as manifestações culturais das cantigas de roda, das brincadeiras cantadas, rítmicas e expressivas locais e regionais?<br>Vivencia coletivamente as atividades que envolvem danças locais, regionais e de outras culturas? |

## 2º ano – Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar e compreender as brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional. | Experimenta e aprecia, com a múltipla linguagem corporal, as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário local e regional?<br>Reconhece e valoriza a importância dos jogos e das brincadeiras para suas culturas de origem? |
| Reconhecer e respeitar as diferenças individuais e coletivas e as semelhanças com o cotidiano valorizando a manifestação do lúdico e a confecção de brinquedos com materiais alternativos. | Reconhece nos jogos e nas brincadeiras semelhanças com outros vividos em seu cotidiano?<br>Respeita as regras e as diferenças individuais e coletivas ao realizar jogos e brincadeiras?<br>Reconhece as possibilidades de vivenciar o lúdico com base na construção de brinquedos com materiais alternativos? |
| Identificar e verbalizar estratégias coletivamente construídas para a resolução dos desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário local e regional. | Identifica situações-problema e cria estratégias individuais e coletivas para solucioná-las?<br>Explicita espontaneamente as estratégias para novas vivências dos jogos populares no contexto comunitário local e regional? |
| **ESPORTES** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer e experimentar coletivamente a prática de jogos esportivos de marca e suas possíveis reestruturações. | Reconhece os jogos esportivos de marca e a importância do trabalho coletivo?<br>Experimenta os jogos esportivos de marca e suas adaptações com novas regras? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Compreender os elementos comuns aos jogos esportivos de marca e refletir sobre seus aspectos culturais e sociais, enfatizando a manifestação do lúdico. | Compreende e respeita acordos e estratégias estabelecidas no coletivo?<br>Apreende os valores transmitidos por meio das vivências dos jogos esportivos de marca e diverte-se com eles? |
| Verbalizar e valorizar a importância das normas e das regras dos jogos esportivos de marca, vivenciando seu espírito esportivo para segurança individual e coletiva e respeito às diferenças. | Valoriza a ética, a cooperação, o respeito e acolhimento às diferenças?<br>Vivencia a competição saudável e o espírito esportivo, explanando novas estratégias e regras que valorizam o trabalho coletivo? |
| **GINÁSTICAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer e experimentar diferentes elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano individual e coletivamente. | Reconhece estratégias variadas para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano?<br>Experimenta a ginástica geral, identificando e vivenciando as potencialidades e os limites do corpo?<br>Respeita as diferenças individuais, coletivas e de desempenho corporal? |
| Compreender e vivenciar, por meio da linguagem corporal, as características dos elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano. | Experimenta e explora sensações e expressões corporais diversas?<br>Compreende como o corpo se movimenta e se relaciona com os elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano? |
| Identificar, interagir e utilizar a percepção e dominância corporal para conhecer a si mesmo e o outro e as relações com seu cotidiano. | Interage com os colegas e se diverte ao realizar as atividades da ginástica geral e o reconhecimento do corpo?<br>Identifica e utiliza os aspectos e os elementos constituintes da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano que se assemelham ao seu cotidiano? |
| **DANÇAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer e experimentar diferentes danças do contexto comunitário local e regional, respeitando as diferenças individuais e coletivas. | Respeita o posicionamento e as intervenções de colegas?<br>Produz gestos e estratégias que possibilitam maior interação com as atividades rítmicas e danças? |
| Identificar e vivenciar os ritmos, os gestos e as músicas das rodas cantadas, das brincadeiras rítmicas e das danças presentes no contexto comunitário local, regional e das demais culturas. | Constrói a própria marca gestual durante a realização de danças e outras atividades rítmicas?<br>Participa das atividades coletivas que envolvem danças locais, regionais e de outras culturas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar, reconhecer e valorizar brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matrizes indígena e africana e recriá-los individual e coletivamente. | Recria, individual e coletivamente, brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matrizes indígena e africana?<br>Reconhece as diferenças culturais, entendendo a importância de sua preservação como patrimônio histórico e cultural? |
| Explorar as brincadeiras e os jogos populares e tradicionais de matrizes indígena e africana e interagir com eles por meio da linguagem corporal. | Vivencia as brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matrizes indígena e africana e interage com eles e com os colegas?<br>Explora as características e a importância desse patrimônio histórico e cultural na preservação das diferentes culturas? |
| Reconhecer nas brincadeiras e nos jogos presentes na comunidade e região aspectos da identidade local relacionados com as matrizes indígena e africana, vivenciando-os de forma lúdica e valorizando-os. | Reconhece nos jogos e nas brincadeiras de matrizes indígena e africana semelhanças com outros vividos em seu cotidiano?<br>Valoriza os jogos e as brincadeiras de matrizes indígena e africana vivenciando-os com as colegas e os colegas, ludicamente? |
| **ESPORTES** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar e vivenciar diferentes jogos esportivos de campo e taco, identificando e respeitando seus elementos e a manifestação do lúdico. | Experimenta, de forma lúdica, jogos esportivos de campo e taco?<br>Vivencia e respeita as regras e as normas estabelecidas coletivamente? |
| Diferenciar os conceitos de brincadeira, jogo e esporte, identificando as características que os constituem e valorizando o trabalho coletivo. | Valoriza o trabalho coletivo e adiciona novos elementos, objetos e regras aos jogos esportivos para atender às necessidades do grupo?<br>Diferencia brincadeira, jogo e esporte e identifica suas características? |
| **GINÁSTICAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar individual e coletivamente as combinações de diferentes elementos da ginástica geral e a relação com seu cotidiano. | Experimenta e explora sensações corporais diversas, como habilidades, estruturas e coordenação motoras, orientação e estruturação espaçotemporal, esquema e percepção corporal?<br>Valoriza os movimentos e a comunicação corporal, relacionando a ginástica geral com seu cotidiano? |
| Explorar estratégias para solucionar desafios na vivência individual e coletiva da ginástica geral, reconhecendo e respeitando os limites e as potencialidades do corpo. | Respeita as potencialidades e os limites do próprio corpo e do corpo dos colegas?<br>Explora, individual e coletivamente, os elementos da ginástica geral em distintas práticas corporais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| DANÇAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar, (re)criar e respeitar as atividades rítmicas e expressivas das danças populares e tradicionais do Brasil. | Respeita e valoriza os diferentes sentidos e significados das danças populares e tradicionais do Brasil em suas culturas de origem?<br>Experimenta os elementos constitutivos comuns e diferentes das danças populares e tradicionais do Brasil? |
| Compreender, vivenciar e valorizar o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, identificando preconceitos no contexto das danças populares e tradicionais do Brasil. | Valoriza os significados das danças populares e tradicionais do Brasil e discute alternativas para superar os preconceitos?<br>Compreende e vivencia a execução dos elementos das danças populares e tradicionais do Brasil?<br>Identifica, respeita e valoriza os contextos das danças populares e tradicionais do Brasil? |
| Construir e reconstruir, individual e coletivamente, pequenas coreografias das rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças presentes na cultura comunitária local e regional, concebidas como patrimônio cultural. | Respeita as individualidades e a diversidade de gênero e cultura e os referenciais motores na criação coreográfica?<br>Participa ativa e espontaneamente da construção de coreografias coletivas? |
| **LUTAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer, experimentar e valorizar os diferentes jogos de luta, com respeito individual e coletivo, evidenciando a manifestação do lúdico. | Conhece gestos e possibilidades de movimentos do cotidiano nas vivências dos jogos de luta?<br>Valoriza e respeita as individualidades e os referenciais motores experimentados nas vivências em grupo? |
| Identificar os riscos durante a realização dos jogos de luta, valorizando a integridade física e a segurança individual e coletiva. | Identifica as múltiplas possibilidades dos jogos de luta e sua diversidade cultural humana?<br>Vivencia estratégias para a execução de diferentes elementos dos jogos de luta, prezando pela segurança individual e coletiva? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer e experimentar brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Brasil, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural. | Envolve-se nas brincadeiras e nos jogos populares e tradicionais do Brasil?<br>Conhece brincadeiras e jogos de diferentes regiões do Brasil e valoriza-os enquanto patrimônio histórico-cultural? |
| Participar, de forma individual e coletiva e com segurança, de brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Brasil, enfatizando a ludicidade e a valorização da riqueza cultural. | Formula estratégias individuais e coletivas para solucionar de forma segura as situações-problema acerca de brincadeiras e jogos das diferentes regiões do Brasil?<br>Vivencia, de forma lúdica, jogos de outras partes do país, valorizando e respeitando a riqueza cultural? |
| Dialogar, usando a linguagem corporal, sobre brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Brasil, relacionando-os com a cultura local. | Explicita, corporalmente, as características das brincadeiras e dos jogos populares e tradicionais do Brasil?<br>Relaciona as brincadeiras e os jogos populares tradicionais da cultura local e regional com as diferentes partes do Brasil? |
| **ESPORTES** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer e experimentar, individual e coletivamente, os diversos tipos de jogos esportivos de rede/parede, relacionando sua prática com o seu cotidiano. | Identifica os elementos comuns para execução dos jogos esportivos de rede/parede?<br>Valoriza o trabalho coletivo por meio dos jogos esportivos de rede/parede, relacionando-o com o cotidiano? |
| Construir estratégias individuais e em grupo, cumprindo as regras e normas estabelecidas coletivamente e atendendo às necessidades acerca dos jogos esportivos de rede/parede. | Constrói, individual e coletivamente, novos elementos, objetos e regras para os jogos esportivos de rede/parede para atender às necessidades do grupo?<br>Resolve os conflitos por meio do diálogo, mantendo uma postura positiva? |
| **GINÁSTICAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar e explorar, individual e coletivamente, as combinações de diferentes elementos da ginástica geral, elaborando coreografias com base nos temas do cotidiano. | Experimenta, comunica e explora sensações corporais em movimento com base nos elementos da ginástica geral?<br>Relaciona as vivências com seu cotidiano, combinando e elaborando coreografias com base nele? |
| Reconhecer e resolver os desafios, as potencialidades e os limites, individual e coletivamente, na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral. | Reconhece e respeita as potencialidades e os limites do corpo?<br>Reconhece, no próprio corpo, habilidades, estruturas e coordenação motoras, orientação e estruturação espaçotemporal para apresentações coletivas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| DANÇAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar, (re)criar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças de matrizes indígena e africana, comparando e valorizando os elementos, os sentidos e os significados que constituem essas danças. | Valoriza e respeita os diferentes sentidos e significados das danças de matrizes indígena e africana em suas culturas de origem?<br>Experimenta e (re)cria os elementos constitutivos comuns e diferentes nas danças de matrizes indígena e africana? |
| Compreender o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, de maneira crítica e reflexiva, identificando preconceitos presentes no contexto das danças de matrizes indígena e africana. | Reflete criticamente sobre os sentidos e significados do movimento rítmico presente nas danças de matrizes indígena e africana?<br>Compreende a execução e ressignificação de elementos constitutivos das danças de matrizes indígena e africana, superando preconceitos que possam existir? |
| Experimentar e (re)criar danças folclóricas da comunidade local, da região e do estado oriundas das danças de matrizes indígena e africana. | Experimenta referências socioculturais na recriação de danças de matrizes indígena e africana?<br>(Re)cria estratégias, gestos e expressões de acordo com os ritmos e as músicas pertencentes às culturas indígena e africana? |
| **LUTAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar, valorizar e (re)criar diferentes lutas e seus elementos presentes no contexto comunitário local e regional. | Valoriza as características das lutas do contexto comunitário local e regional?<br>Experimenta e (re)cria jogos de luta com base nos elementos presentes no contexto comunitário local e regional? |
| Conhecer e formular estratégias para vivenciar as lutas do contexto comunitário local e regional respeitando as individualidades e a segurança dos colegas. | Conhece os variados jogos de luta presentes na comunidade à qual pertence?<br>Respeita as lutas presentes no contexto local e regional e formula estratégias para a sua prática com segurança individual e coletiva? |
| Participar de diversos jogos de luta, de forma individual e coletiva, evocando o lúdico. | Vivencia ludicamente os aspectos referentes à diversidade e ao trabalho coletivo nas atividades de jogos de luta?<br>Respeita as individualidades e os referenciais motores experimentados nas vivências em grupo? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Recriar e experimentar brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo, individual e coletivamente, valorizando-os como um patrimônio histórico-cultural. | Experimenta e frui brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo?<br>Recria e valoriza esses jogos como patrimônio histórico-cultural? |
| Dialogar, por meio da linguagem corporal, sobre a importância histórico-cultural das brincadeiras e dos jogos populares e tradicionais do mundo, refletindo e explanando acerca das medidas de segurança individuais e coletivas. | Explicita corporalmente as características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas?<br>Explana estratégias para possibilitar a participação segura de todos os colegas em brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo? |
| Preservar e valorizar as brincadeiras e os jogos da cultura popular e do mundo, reconhecendo a importância do patrimônio lúdico para a preservação da memória e de diferentes configurações identitárias e a relação com seu cotidiano. | Valoriza as brincadeiras e os jogos da cultura popular e do mundo como patrimônio lúdico e sociocultural, tanto no contexto local como no nacional?<br>Preserva os jogos e as brincadeiras presentes no mundo como produtos socioculturais e os relaciona com seu cotidiano? |
| **ESPORTES** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar e fruir diversos jogos esportivos de invasão, identificando e combinando seus elementos para sua vivência. | Experimenta, individual e coletivamente, os jogos esportivos de invasão?<br>Identifica as regras e normas dos jogos esportivos de invasão estabelecidas coletivamente e as cumpre? |
| Conhecer os conceitos e as técnicas dos jogos esportivos de invasão, identificando e valorizando suas características e manifestações e as diferentes possibilidades de fruição. | Valoriza o trabalho coletivo e adiciona novos elementos, objetos e regras aos jogos esportivos de invasão?<br>Conhece as características e manifestações das diferentes possibilidades de fruição dos jogos esportivos de invasão? |
| **GINÁSTICAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar, fruir e identificar, individual e coletivamente, as combinações de diferentes elementos da ginástica geral relacionando-os com seu cotidiano. | Experimenta e explora sensações corporais diversas de como o corpo se movimenta, comunica-se e relaciona-se?<br>Identifica a presença dos elementos da ginástica geral em seu cotidiano? |
| Formular estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas da ginástica geral, reconhecendo e respeitando os limites e as potencialidades do corpo. | Reconhece e respeita as potencialidades e os limites do próprio corpo e do corpo do outro com segurança?<br>Compreende o próprio corpo –habilidades, estruturas, coordenação motora, orientação e estruturação espaçotemporal, esquema e percepção corporal – para a resolução dos desafios? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| DANÇAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar, (re)criar, identificar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do mundo, valorizando e respeitando seus diferentes sentidos e significados. | Identifica os elementos constitutivos comuns e diferentes das danças populares e tradicionais do mundo?<br>Desfruta e utiliza estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares e tradicionais do mundo?<br>Experimenta e (re)cria danças folclóricas da comunidade local, da região e do estado que se relacionam com as danças do mundo? |
| Compreender o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, identificando preconceitos presentes no contexto das danças populares e tradicionais do mundo e estratégias de superação. | Compreende os significados das atividades rítmicas e expressivas e das danças populares e tradicionais do mundo?<br>Identifica os preconceitos e as alternativas para superá-los, valorizando as diversas manifestações culturais das danças populares e tradicionais do mundo?<br>Compreende os gestos e as expressões presentes nas danças do mundo e estabelece referências socioculturais? |
| **LUTAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer e experimentar as estratégias básicas das lutas de matrizes indígena e africana, respeitando e preservando a segurança individual e coletiva, reconhecendo seu contexto histórico, social e cultural. | Conhece diferentes lutas de matrizes indígena e africana, identificando seu contexto histórico, social e cultural?<br>Experimenta jogos de luta de matrizes indígena e africana, respeitando a segurança individual e coletiva e repudiando atos agressivos e violentos? |
| Identificar e valorizar as características socioculturais das lutas de matrizes indígena e africana, reconhecendo os preconceitos existentes na sua vivência e propondo alternativas de superação. | Valoriza os jogos de luta de matrizes indígena e africana como produto sociocultural?<br>Identifica preconceitos existentes na prática dos jogos de luta de matrizes indígena e africana e propõe alternativas para sua superação? |
| Reconhecer e respeitar o colega como oponente no contexto da prática de jogos de luta de matrizes indígena e africana. | Reconhece o oponente como um parceiro de experiências, e não como inimigo ou rival?<br>Respeita suas diferenças e semelhanças e também as do outro, vivenciando os jogos de luta de matrizes indígena e africana? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Apropriação do conhecimento vai além da busca por respostas corretas *(Foto: Acervo/Cafarnaum)*

# MATEMÁTICA

## Marcos da concepção

Defende-se neste Referencial Curricular a ideia de que o estudo da Matemática deve ser vivo e vivido, voltado para os processos de experimentação e não para mera busca de resultados. Assim, parte-se do pressuposto que estudar Matemática é fazer Matemática. Isso requer que as crianças se envolvam em um processo de construção de conhecimentos similar ao que matemáticos desenvolveram ao longo da história. Não se trata de reinventar a disciplina, mas de participar de experiências do fazer matemático, o que envolve resolver problemas, testar hipóteses, provar conjecturas e formular regras.

Na concepção didática adotada neste Referencial Curricular, o essencial na aprendizagem é construir o sentido dos conhecimentos, tendo a resolução de problemas como caminho fundamental para isso.

### Aprender por meio da resolução de problemas

Quando os adultos de hoje eram estudantes, o importante era encontrar a resposta correta para problemas propostos pela professora, ou pelo professor. O caminho percorrido para chegar a uma resposta não era considerado. A professora, ou o professor, explicava uma noção matemática e dava exemplos de como resolver problemas em que ela estava em jogo. Em seguida, propunha exercícios de aplicação. Resolver problemas, nessa perspectiva, era reproduzir a técnica ensinada. Hoje, compreende-se que aprender a dar uma resposta correta, que tenha sentido e seja convincente, pode ser suficiente para que ela seja aceita, mas não é garantia de apropriação do conhecimento envolvido.

Segundo pesquisa da professora doutora Veleida Anahi da Silva, do Departamento de Educação da Universidade de Sergipe, realizada em 2008 com 362 crianças de escola pública na região metropolitana de Aracaju, alunas e alunos gostam da Matemática quando ingressam no Ensino Fundamental (98%), mas





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

esse gosto diminui ao longo da escolaridade. A autora comenta que os alunos e, principalmente, as alunas constroem uma imagem negativa de si mesmos diante da matemática. A dificuldade em aprender a disciplina percebida por essas alunas não se deve à falta de esforço em estudar. Pelo contrário, as meninas esforçam-se mais do que os meninos para ser "boas alunas". Mas os dados da pesquisa indicam que elas perdem a confiança em suas capacidades matemáticas ao longo da escolaridade. Por quê? É urgente refletir sobre as causas desse quadro.

Uma possível resposta para isso está em observar que tipo de Matemática se faz na escola. Segundo a pesquisadora argentina Patricia Sadovsky,

> *[...] pensar que o "tema" da sala de aula é a atividade matemática – o que inclui os resultados dessa mesma atividade – não é consenso entre todas as pessoas envolvidas na educação matemática. Há quem se concentre em comunicar alguns "resultados" na forma de discurso acabado. Há quem faça um recorte, considerando não o conjunto, mas apenas uma parte da atividade matemática, porque concebe o ensino como comunicação de técnicas isoladas. Em ambos os casos, desconsidera-se a necessidade de pensar numa gênese escolar que motive os alunos a um trabalho de reconstrução de ideias (SADOVSKY, 2007).*

Assim, quando o ensino da Matemática é apresentado apenas como o domínio de uma técnica, a atividade na sala de aula limita-se a reconhecer, após a explicação, qual definição usar, qual regra aplicar ou qual operação executar em cada tipo de problema. *Se aprende o que fazer, mas não por que fazê-lo ou em que circunstância se faz cada coisa.* Esse tipo de ensino levou às dificuldades já conhecidas: por um lado, embora possa permitir que algumas alunas e alguns alunos atinjam um certo "sucesso", quando a aprendizagem é avaliada em termos de respostas corretas para um certo tipo de problemas ela deixa de fora muitas alunas e muitos alunos que não se sentem capazes de aprender matemática dessa maneira. Por outro lado, o resultado desse tipo de ensino é claramente insuficiente quando se trata de usar o conhecimento para resolver novas e diferentes situações.

Outras vezes, a atividade na sala de aula inclui a resolução de vários problemas, mas se passa de um para o outro e para outro sem um trabalho reflexivo que remonta ao que foi feito. Trabalhar sozinho e resolver problemas sem explicar ou substanciar "matematicamente" o que foi feito também é insuficiente. Essas abordagens envolvem práticas que muitas vezes impedem a democratização do ensino da Matemática e fazem apenas algumas crianças acessarem esse conhecimento.

> *Não se trata somente de ensinar os rudimentos de uma técnica nem mesmo os fundamentos de uma cultura científica; as matemáticas neste nível são o primeiro domínio no qual as crianças podem aprender os rudimentos da gestão individual e social da verdade. Aprendem nele – ou deveriam aprender nele – não somente os fundamentos de sua atividade cognitiva como também as regras sociais do debate e da tomada de decisões pertinentes. Como convencer respeitando ao interlocutor; como deixar-se convencer contra seu desejo ou seu interesse; como renunciar à autoridade, à sedução, à retórica, à forma, para compartilhar o que será uma verdade comum; do que depende o uso que os outros fazem de seus conhecimentos e da maneira em que tratam estes problemas de verdade [...]. Sou dos que pensam que a educação matemática é necessária para a cultura de uma sociedade que quer ser uma democracia. O ensino da matemática não tem o monopólio nem do pensamento racional, nem da lógica, nem de nenhuma verdade intelectual, mas é um lugar privilegiado para seu desenvolvimento precoce (BROUSSEAU, 1990).*

O trabalho que envolve o retorno ao que foi realizado pelo aluno, ou pelos colegas, sempre exige uma explicação, um reconhecimento e uma sistematização do conhecimento posto em jogo na resolução de problemas e nas formas de obtê-lo e de validá-lo.

Sem esse processo, o conhecimento matemático aprendido na escola (as noções e formas de trabalhar em Matemática) não terá as mesmas possibilidades de reutilização no futuro, uma vez que estaria associado ao seu uso em casos particulares.

Em síntese, "como" a Matemática é feita na sala de aula define, ao mesmo tempo, "que" Matemática se faz, "para que" e "para quem" é ensinada, o que suscita





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

um dilema central em relação à construção das condições que permitem o acesso à Matemática apenas para poucos ou para todos.

A perspectiva adotada neste Referencial Curricular entende que as alunas e os alunos aprendem Matemática por meio da resolução de problemas. Um problema é toda situação que demanda a realização de uma sequência de ações pela aluna, ou pelo aluno, levando a colocar em jogo conhecimentos disponíveis. Porém, também oferece algum tipo de dificuldade que torna esses saberes insuficientes e força a busca de soluções em que se produzem outros conhecimentos, modificando (enriquecendo ou reformulando) os anteriores. Para que essas ações se convertam num aprendizado matemático, é preciso que as situações propostas apresentem certo grau de dificuldade. Isso significa que a complexidade das situações deve ser tal que os conhecimentos que as alunas e os alunos possuem não sejam suficientes para resolvê-las totalmente e, ao mesmo tempo, permitam que desenvolvam algumas formas iniciais de resolução, mesmo que equivocadas ou pouco eficientes. Assim, não se espera que as crianças resolvam as situações corretamente na primeira tentativa. Ao contrário, é a dificuldade do problema que promove a oportunidade de aprender algo novo. Nesse sentido, ao formular as situações, é fundamental considerar os conhecimentos prévios, a interação entre eles e o tempo de aprendizagem de cada aluna e de cada aluno.

Nessa perspectiva, o problema é uma tarefa para a qual não se possui um esquema, uma estratégia previamente definida, que demanda esforço intelectual e construção de estratégias próprias. Esse modo de trabalho instiga a curiosidade, favorece a autonomia, a confiança e a segurança em suas próprias ideias. Dessa forma, as crianças podem aprender que fazer matemática não é um dom para poucos e, sim, uma questão de trabalho intenso, muito estudo e, por esse motivo, é acessível a todas e todos.

Para instalar um trabalho dessa natureza, é fundamental selecionar e propor problemas que convidem à exploração, para que a turma se envolva em um projeto próprio de investigação utilizando os recursos disponíveis e que, durante o processo, a professora, ou o professor, promova a interação entre as crianças. Para que todas e todos busquem com autonomia os próprios recursos para resolver um problema, é preciso que tenham tempo para pensar sem ter acesso facilitado à resposta correta ou aos melhores recursos de resolução.

A possibilidade de abandonar um ensaio e começar de novo com outros recursos faz parte do processo de resolução de problemas. As estratégias usadas inicialmente pelas alunas e pelos alunos – inclusive as erradas e as abandonadas – são o ponto de partida para a construção do conhecimento.

## A representação em matemática

Durante a exploração de um novo problema, quando ainda não têm recursos elaborados para enfrentá-lo, as crianças costumam recorrer aos desenhos ou a outras representações gráficas. Muitas vezes, essas primeiras aproximações estão distantes do que a professora, ou o professor, espera ensinar. No entanto, para que cada aluna e cada aluno construam o conhecimento de forma compreensiva, é fundamental que possam pensar e produzir estratégias e representações próprias mesmo que sejam pouco econômicas ou diferentes das convencionais.

É preciso, então, olhar para as resoluções das crianças na perspectiva do conhecimento que apresentam, não daquilo que lhes falta pelo olhar do adulto, pois não dar um *status* de conhecimento ao que apresentam frequentemente leva a intervenções que desconsideram o conhecimento da aluna, ou do aluno, não fornecendo pontos de apoio para seu avanço.

Por exemplo, quando uma aluna, ou um aluno, resolve um problema representando pauzinhos ou bolinhas para contar e a professora, ou o professor, oferece algum material estruturado para essa resolução, substitui um percurso próprio de pensamento da criança pela utilização de um material construído na perspectiva de um adulto, que não dialoga com as ideias dessa criança e não a ajuda a aperfeiçoá-las. É preciso levar em consideração que o conhecimento matemático é sempre uma representação. Ele existe no mundo das ideias. O desenho, ou os pauzinhos, produzido pela criança, também é a representação de uma ideia – da contagem, nesse caso – e, por isso, vincula-se com a natureza do conhecimento matemático. Nesse sentido, olhar para as notações das crianças como objetos conceituais – coisas sobre as quais pensam, de-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

senvolvem ideias e refletem – é essencial para promover seu avanço.

A aprendizagem de um sistema de notação, assim como na língua escrita, não é meramente uma questão de habilidade perceptivo-motora. Por um lado, existe um objeto socialmente constituído, com certas características, e, por outro, coexistem as hipóteses das crianças relativas a esse sistema de notação – no caso, numérica – e sobre seu funcionamento.

Por isso, ao resolver as atividades que têm em mãos, as alunas e os alunos devem poder decidir o que e de que maneira registrar – por exemplo, usando risquinhos, escrevendo números ou desenhando símbolos. Uma certa heterogeneidade de formas de representação é um indicador de que as estudantes e os estudantes estão assumindo os problemas como próprios e tomando decisões. O trabalho didático realizado na escola contribuirá para que as formas iniciais de resolução sejam abandonadas em favor de estratégias mais elaboradas e próximas ao saber matemático socialmente construído.

## O papel das interações na aprendizagem matemática

Numa perspectiva de trabalho em que se considere a criança como protagonista da construção de sua aprendizagem, o papel da professora, ou do professor, ganha novas dimensões. A confrontação daquilo que a criança pensa com o que pensam seus colegas, sua professora, ou professor, e demais pessoas com que convive é uma forma de aprendizagem significativa.

Quando se trabalha apenas coletivamente, corre-se o risco de que as alunas e os alunos com mais recursos deem respostas mais rápido, sem esperar as colegas e os colegas que precisam de tempo para pensar sobre a estratégia.

Nesse sentido, a organização da turma durante as aulas precisa ser planejada de acordo com as intenções pedagógicas diante de cada situação. Às vezes, é importante propor um trabalho individual para que cada criança tenha a oportunidade de interagir apenas com o problema e acesse os próprios conhecimentos. Em outros momentos, é conveniente trabalhar em duplas ou pequenos grupos para promover intercâmbios no momento da resolução. Também é importante organizar momentos coletivos, com toda a turma, voltados para a análise sobre a exploração realizada, as relações identificadas, os recursos elaborados ou aqueles abandonados.

## Explicar e argumentar nas aulas de Matemática

A resolução de um problema é um ponto de partida para a construção de conhecimentos, mas precisa estar aliada a um trabalho de aprofundamento. Ou seja, a resolução de um problema, por si só, é insuficiente para promover a construção de recursos.

Um procedimento colocado em jogo pelas estudantes e pelos estudantes – correto ou não – é a expressão de um conjunto de relações que eles estabeleceram. Nesse sentido, o trabalho sobre os procedimentos utilizados pelas crianças para resolver um problema é sempre uma oportunidade para tornar essas relações observáveis.

É fundamental nesse processo reconhecer, colocar em palavras e encontrar explicações para os procedimentos usados ou para as relações estabelecidas, interpretar resoluções de colegas e identificar erros. A socialização das estratégias e o intercâmbio entre as crianças são ferramentas potentes para gerar um clima de atividade intelectual compartilhada, por meio da qual as crianças poderão, progressivamente, construir certas ideias sobre o que é a matemática, como se faz matemática na escola e como são capazes de fazer matemática.

A produção de explicações e a troca de ideias em torno delas requer chegar a consensos e resolver conflitos relativos ao conhecimento em jogo. Colocar em palavras e aprender a argumentar é também o aprendizado de uma prática democrática. Produzir explicações e argumentar nas aulas de Matemática tem então um sentido formativo essencial à constituição de um sujeito e de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, é fundamental organizar momentos coletivos para que as crianças confrontem suas produções e observem que não há apenas um meio de resolver um problema, e sim que existem várias estratégias possíveis, que se relacionam de alguma maneira. É a professora, ou o professor, quem favorece a análise e a discussão entre as crianças, organiza os intercâmbios, seleciona os erros que serão objeto de análise e promove a comparação entre os recursos usados para tornar mais explícitas possíveis as relações matemáticas envolvidas e que, talvez, nem todas as crianças te-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

nham identificado. Essa é uma tarefa complexa. Exige estabelecer pontes entre as produções genuínas das crianças e as relações que se pretende ensinar; e envolve promover um complexo processo de criação coletiva, em que as alunas e os alunos produzem, transformam e ampliam conhecimentos.

A incerteza inicial se reduz nesse espaço de interação, com a turma identificando diferentes maneiras de abordar o mesmo problema e as relações entre as estratégias e descartando as que não permitiram chegar ao resultado.

Nesses momentos, as intervenções da professora, ou do professor, são essenciais para que as crianças explicitem os procedimentos utilizados, os confrontem com o que os colegas fizeram e comparem diferentes tipos de resolução, identificando semelhanças e diferenças e explicitando propriedades matemáticas.

A ideia é incentivar as crianças a repensar o que realizaram a fim de convencer a turma sobre a validade de uma estratégia, por exemplo, para que conquistem uma posição mais reflexiva em relação ao que foi feito e mais geral, abstrata, autônoma e livre.

Também faz parte desse processo analisar a economia dos recursos usados. Nesse momento, é possível apresentar procedimentos (convencionais ou não) que não foram utilizados, convidando a turma a novas análises e reflexões.

## A organização do tempo didático

O processo de construção de conhecimentos requer tempo e multiplicidade de ações. Aprender envolve um complexo e intenso trabalho de reconceitualizações sucessivas. Essas "idas e vindas" sobre uma mesma situação são especialmente favoráveis para que as crianças aprimorem e aprofundem os conhecimentos.

Assim, para que as crianças possam colocar em jogo seus conhecimentos, testá-los, modificá-los, ampliá-los e sistematizá-los, é necessário um tempo de trabalho matemático ao longo do qual tenham a oportunidade de resolver e refletir sobre uma variedade de problemas próximos entre si.

Esse trabalho precisa ser sistemático e envolver várias aulas para reorganizar as estratégias de resolução, estabelecer relações com outros conhecimentos, descartar estratégias erradas ou pouco eficientes e construir outros recursos.

## O recurso aos jogos e outras ferramentas para o ensino da Matemática

Criar boas situações de ensino, que envolvam as alunas e os alunos é sempre um grande desafio. Alguns recursos podem contribuir para essa tarefa. Um deles é o jogo, fundamental para o ensino da Matemática. Tem a vantagem de despertar o interesse das crianças e de possibilitar a construção de conhecimento em uma situação coletiva. Além disso, os jogos permitem considerar a diversidade cognitiva da turma – crianças com diferentes saberes podem jogar juntas e utilizar as próprias estratégias.

Diferentes jogos podem ser utilizados na escola com diversos propósitos: introduzir um tema, compreender melhor alguns conceitos, consolidar os já adquiridos, ganhar agilidade de estratégias ou automatizar resultados. Há jogos mais apropriados ou específicos para introduzir um conceito (jogar antes da introdução do conteúdo), contribuir com o desenvolvimento de um conceito já introduzido (jogar durante o trabalho com o conteúdo) ou mesmo para verificar uma aprendizagem (jogar ao final do trabalho).

## A cultura local e o conhecimento matemático

É importante considerar que a Matemática é uma ciência desenvolvida pela humanidade ao longo de sua história para explicar, entender, manejar e conviver com o mundo ao redor, em um contexto natural e cultural.

Nesse sentido, é importante que as crianças compreendam a linguagem matemática utilizada em seu meio e possam relacioná-la com a linguagem matemática mais universal. Por exemplo, a geometria das festas juninas, das bandeirinhas e balões, é colorida. A geometria teórica, desde sua origem grega, eliminou a cor. Poder ver geometria nas festas juninas e poder interpretar figuras geométricas, apoiando-se na vivência das festas, contribui para a construção de sentido dos conhecimentos matemáticos.

Outro exemplo, o uso de instrumentos e unidades de medida costuma variar em todo território brasileiro. Nesse sentido, explorar como cada localidade faz para medir os produtos na feira, um lote de terra ou registrar uma receita é um contexto rico para que as crianças se apropriem da cultura local e estabeleçam



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

relações com o sistema métrico decimal.

Usar a Matemática para compreender o espaço, o tempo e a cultura à sua volta, percebendo as particularidades do semiárido, da caatinga, da flora serrana e dos usos e costumes locais, é uma forma não só de valorizar o contexto local como também uma decisão política, voltada para o sentido de pertencimento.

### A organização dos indicadores de avaliação

Nas tabelas a seguir, você verá que os indicadores de avaliação estão organizados em níveis de 1 a 4. Eles servem para mapear a turma e cada um deles inclui os níveis que o antecedem. A intenção desse formato é descrever percursos possíveis e pertinentes para o ensino e a aprendizagem de conteúdos fundamentais na trajetória escolar. Os avanços em uma área de conhecimento não são sempre homogêneos. Uma criança pode progredir mais rapidamente em seu domínio das operações do que na exploração do espaço ou dos conteúdos do campo da geometria, por exemplo. Por isso, as progressões foram organizadas assumindo que cada aluna, ou cada aluno, pode avançar em ritmos diferentes nos distintos percursos de aprendizagem que lhes são propostos no trabalho escolar com a Matemática.

# Indicadores de aprendizagem e avaliação*

## 1º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Explorar diversos usos sociais dos números em contextos e portadores numéricos cotidianos.<br>Reconhecer os significados numéricos ao encontrá-los em diferentes oportunidades. | **Nível 1** Em situações coletivas, explora diversos usos sociais dos números em contextos e portadores numéricos cotidianos? Por exemplo, interpreta onde está o preço ou a data na capa de um jornal e analisa para que serve o número de um ônibus? |
| Contar em voz alta (recitar) parte da série numérica (inicialmente com apoio da professora, ou do professor, dizendo o nome dos números redondos em cada mudança de dezena e depois sem ajuda). | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem contar em voz alta (recitar) uma porção da série numérica (inicialmente com o apoio da professora, ou do professor, dizendo o nome dos números redondos em cada mudança de dezena e depois sem ajuda)?<br>**Nível 2** Conta em escalas ascendentes e descendentes de 1 em 1, de 10 em 10? |

*Traduzido e adaptado de ETCHEMENDY, M.; TARASOW, P.; BROITMAN, C. **Progresiones de los aprendizajes – Matemática: primer ciclo** (2018) e **segundo ciclo** (2019). Buenos Aires.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Comparar duas coleções de objetos e identificar a que tem mais, a que tem menos ou se ambas têm a mesma quantidade.<br>Utilizar a contagem como recurso para comparar quantidades de dois conjuntos de objetos.<br>Contar objetos (que podem ou não ser movimentados), organizando-os para contar e avançando nas estratégias de controle dos objetos contados e dos por contar. | **Nível 1** Conta uma quantidade pequena de objetos (por exemplo, em jogos de dados ou cartas que exigem comparar ou juntar quantidades)?<br>**Nível 2** Conta quantidades maiores, organizando os objetos para contar? Por exemplo, montando grupos de 10, distribuindo-os em uma organização retangular etc. |
| Representar pequenas quantidades por meio de estratégias pessoais. | **Nível 1** Desenha um símbolo para cada objeto contado? Por exemplo, I I I I I.<br>**Nível 2** Anota um número para cada objeto contado? Por exemplo, 1 2 3 4 5 ou 5 5 5 5 5.<br>**Nível 3** Utiliza apenas um número para representar todos os objetos contados? Por exemplo, 5 para cinco objetos ou 12 para doze objetos. |
| Explorar e analisar regularidades da série oral e da série escrita, em situações coletivas, trocando ideias acerca do nome, da escrita e da comparação de números de diversas quantidades de algarismos.<br>Observar regularidades e descrever números ausentes em parte da série numérica.<br>Comparar números escritos apoiando-se nas regularidades estabelecidas e elaborar critérios de comparação. | **Nível 1** Em situações coletivas, analisa regularidades da série numérica oral e da escrita? Por exemplo, em consignas como "Que número é o maior entre ...e...?" (dois números escritos que ainda não sabe ler convencionalmente).<br>Identifica que o ano se escreve com quatro algarismos?<br>**Nível 2** Em situações coletivas, explora as regularidades da série numérica oral e da série escrita, trocando ideias acerca do nome, da escrita e da comparação de números de diversas quantidades de algarismos? Por exemplo, em perguntas como "Contar de mil em mil a partir de mil" ou "Escrever um número maior que 2.018".<br>**Nível 3** Em situações coletivas, explora as regularidades da série numérica oral e da série escrita, trocando ideias acerca do nome, da escrita e da comparação de números com diversas quantidades de algarismos? Por exemplo, com base em perguntas como "Se este número (10.000) é dez mil, como vocês acham que se escreve vinte mil?" ou "Qual destes números é maior: 99.999 ou 1.000.000.000?".<br>**Nível 4** Em situações coletivas, explora as regularidades da série numérica oral e da série escrita, trocando ideias acerca do nome, da escrita e da comparação de números com diversas quantidades de algarismos? Por exemplo, com base em perguntas como "Se este número (1.000.000) é um milhão, que número será este (2.000.000)? E este (3.000.000)?". |
| Ler, escrever e ordenar convencionalmente números até aproximadamente 100. | **Nível 1** Lê, escreve e ordena convencionalmente os números de um algarismo e alguns números redondos ou outros números de dois algarismos.<br>**Nível 2** Lê, escreve e ordena convencionalmente números até aproximadamente 100.<br>**Nível 3** Lê, escreve e ordena convencionalmente números até aproximadamente 1.000.<br>**Nível 4** Lê, escreve e ordena convencionalmente números até aproximadamente 10.000. |
| Resolver problemas por meio de contagem (usando dedos, desenhos ou objetos) ou por meio de sobrecontagem. | **Nível 1** Resolve cálculos simples com quantidades menores do que 10 ou 15 (como 5 + 7 ou 6 – 4), desenhando objetos ou palitos e acrescenta ou tira, conta e obtém o resultado, ou faz a sobrecontagem ou conta para trás? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Utilizar resultados numéricos conhecidos de memória para resolver cálculos para os quais inicialmente recorria à contagem. | **Nível 1** Em situações de exploração coletiva, reconhece a possibilidade de usar um cálculo memorizado para descobrir o resultado de uma adição? Por exemplo, para resolver 5 + 6, sabe que 5 + 5 = 10 e conclui que 5 + 6 será 11 sem a necessidade de contar de um em um.<br>**Nível 2** Calcula dobros e metades de números simples (um algarismo e números redondos)? Por exemplo, o dobro de 2, 3, 4, 5, 6 etc.; o dobro de 10, 20, 30 etc.; a metade de 4, 6, 8, 10 etc.; e a metade de 20, 40 etc.<br>**Nível 3** Usa resultados memorizados ou escritos de adição e subtração para descobrir o resultado de outras adições ou subtrações? Por exemplo, 70 + 30 = 100, quanto é 70 + 40?; 70 + 70 = 140, quanto é 140 - 70?; e 20 - 10 = 10, quanto é 20 - 11?<br>**Nível 4** Usa resultados memorizados ou escritos para resolver outros cálculos com números maiores? Por exemplo, para 6.500 + 2.000, sabe que 6 + 2 = 8 e que, portanto, 6.000 + 2.000 = 8.000 e acrescenta 500. |
| Explicitar estratégias utilizadas e comparar com as dos colegas. | **Nível 2** Em situações de exploração coletiva, discute a possibilidade de usar um cálculo memorizado para descobrir o resultado de uma adição? Por exemplo, para resolver 5 + 6, sabe que 5 + 5 = 10, de modo que conclui que 5 + 6 será 11 sem a necessidade de contar de um em um.<br>**Nível 3** Usa resultados memorizados ou escritos de adição e subtração para descobrir o resultado de outras adições ou subtrações? Por exemplo, 70 + 30 = 100, quanto é 70 + 40?; 70 + 70 = 140, quanto é 140 - 70?; e 20 - 10 = 10, quanto é 20 - 11?<br>**Nível 4** Usa resultados memorizados ou escritos para resolver outros cálculos com números maiores? Por exemplo, para 6.500 + 2.000, sabe que 6 + 2 = 8 e que, portanto, 6.000 + 2.000 = 8.000 e acrescenta 500. |
| Explorar decomposições aditivas de números de dois algarismos no contexto do dinheiro. | **Nível 2** Resolve problemas que colocam em jogo a relação entre o valor do algarismo e a posição que ocupa em números menores que 100 no contexto do dinheiro? Por exemplo, quantas notas de 10 reais e moedas de 1 real são necessárias para pagar 34 reais?<br>**Nivel 3** Resolve problemas usando escalas ascendentes e descendentes de 10 em 10, de 50 em 50 e de 100 em 100? Por exemplo, "João tem 100 reais e todas as semanas guarda 50 reais. Quanto terá nas próximas 5 semanas?". |
| Resolver problemas de adição e de subtração com diferentes significados – juntar, acrescentar, separar, retirar, avançar, retroceder – que envolvem pequenas quantidades (até 100, aproximadamente). | **Nível 1** Resolve problemas em que é preciso juntar, acrescentar, tirar, avançar ou retroceder com quantidades pequenas (até 10 ou 15, aproximadamente) por meio da contagem – usando dedos, desenhos, objetos – ou usando a sobrecontagem? O uso da sobrecontagem significa um avanço na compreensão das estratégias de contagem.<br>**Nível 2** Resolve problemas em que é preciso juntar, acrescentar, tirar, avançar ou retroceder com quantidades até 100, reconhecendo a escrita matemática correspondente à adição e subtração e usando cálculo mental ou a calculadora?<br>**Nível 3** Resolve problemas em que é preciso juntar, acrescentar, tirar, avançar ou retroceder com quantidades até 1.000, reconhecendo a escrita matemática correspondente à adição e subtração e usando cálculo mental, algoritmo ou a calculadora?<br>**Nível 4** Resolve problemas em que é preciso averiguar "quanto havia antes" de tirar ou acrescentar, usando diferentes estratégias de cálculo mental ou calculadora, como ir somando ou subtraindo com cálculos parciais, testando com números etc.?<br>Em situações de intercâmbio coletivo, espera-se que as crianças possam reconhecer as somas e subtrações que permitem obter as respostas. Por exemplo, "Maria está juntando dinheiro para comprar uma bicicleta. Recebeu R$ 400 de seu avô e agora já juntou R$1.000. Quanto dinheiro tinha economizado antes de juntar o dinheiro presenteado pelo avô?". |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Explorar diferentes formas de resolver problemas que envolvem grupos de igual quantidade de elementos: contar com desenhos ou marcas, com adições sucessivas de números iguais etc. | **Nível 1** Explora coletivamente diferentes formas de resolver problemas (contar com desenhos ou marcas, com adições sucessivas de números iguais etc.) que envolvem determinar a quantidade total de elementos de várias coleções de igual quantidade de elementos? Por exemplo, "Quantas rodas têm 5 triciclos? Quantas patas têm dois gatos?".<br>**Nível 2** Reconhece as diferenças entre os problemas em que é necessário somar os números presentes no enunciado e aqueles em que um dos números é o que indica quantas vezes se repete o outro número? |
| **GEOMETRIA/ÁLGEBRA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Descrever a localização de pessoas ou de objetos da sala ou de um objeto colocado entre outros utilizando termos como "está entre", "em cima de", "debaixo de", "perto de", à direita", "à esquerda", "em frente", "atrás".<br>Comunicar e interpretar a localização e os deslocamentos de pessoas por meio de instruções orais e de desenhos de espaços físicos conhecidos, reconhecendo alguns símbolos convencionais ou indicados como referência na representação. | **Nível 1** Em jogos ou problemas grupais, comunica e interpreta por meio de referências orais a localização de um objeto da classe ou de um objeto disposto entre outros sobre uma folha (usando relações tais como "está entre", "acima de", "debaixo de", "perto de", "olhando para" etc.)?<br>**Nível 2** Comunica e interpreta a localização de objetos por meio de desenhos, gráficos, instruções orais e escritas considerando como referência os diferentes objetos do entorno e o próprio corpo? |
| Identificar e formular algumas características e elementos de figuras geométricas espaciais (cone, cilindro, esfera, prisma e pirâmide). | **Nível 1** Em jogos ou atividades coletivas, resolve problemas que implicam a identificação e formulação de algumas características e elementos das figuras geométricas tridimensionais mais convencionais? Por exemplo, dada uma coleção de figuras, dá pistas para que um colega identifique a figura escolhida ou formula perguntas para encontrar a figura selecionada por outra pessoa.<br>**Nível 2** Em jogos ou atividades coletivas, utiliza certo vocabulário específico para descrever uma figura geométrica tridimensional (quantidade de faces, forma das faces, quantidade de arestas e quantidade de vértices)? |
| Identificar e formular algumas características de figuras geométricas planas (quantidade de lados, lados iguais, diagonais etc.).<br>Incorporar e utilizar progressivamente vocabulário geométrico. | **Nível 1** Resolve, em jogos ou atividades coletivas, problemas que implicam a identificação e formulação de algumas características e elementos de figuras geométricas? Por exemplo, dada uma coleção de figuras que ainda não foram identificadas convencionalmente, dá pistas para reconhecer uma figura escolhida sem mostrá-la, ou faz perguntas para descobrir a figura escolhida pela professora, ou pelo professor.<br>**Nível 2** Resolve problemas que impliquem a identificação e formulação de algumas características e elementos das figuras geométricas (quantidade de lados, lados iguais, diagonais etc.)? |
| Construir figuras planas baseando-se na análise de suas características. | **Nível 1** Reproduz quadrados e retângulos em folhas quadriculadas?<br>**Nível 2** Reproduz figuras geométricas compostas de quadrados e retângulos com alguma diagonal traçada usando folhas quadriculadas e lisas, régua e esquadro? |
| Estabelecer relações entre figuras geométricas. | **Nível 1** Estabelece relações entre algumas figuras e as faces de algumas figuras geométricas tridimensionais? Por exemplo, escolhe quais figuras geométricas podem formar um quadrado ou com que figuras pode-se cobrir um prisma dado. |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Organizar e reconhecer elementos de um padrão figural. | **Nível 1** Reconhece os elementos de um padrão figural e os utiliza ao continuar esse padrão?<br>**Nível 2** Reconhece os elementos e a ordem de um padrão figural e os utiliza ao continuar esse padrão, mantendo a mesma ordem? |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Comparar comprimentos sem usar instrumentos, utilizando termos como "mais alto que", "mais baixo que", "mais comprido que", "mais curto que".<br>Explorar o uso de instrumentos para medir comprimento e massa. | **Nível 1** Resolve problemas que implicam comparar comprimentos de forma direta (sem usar instrumentos)?<br>**Nível 2** Mede e compara comprimentos, capacidades e massas usando unidades de medida convencionais e não convencionais?<br>Em situações de intercâmbio grupal, reconhece que sempre pode haver erros nas medições realizadas e que, portanto, as medidas são aproximadas?<br>Explora, em situações coletivas, o uso de instrumentos para medir o tempo, comprimentos, capacidades e massas? |
| Consultar o calendário para encontrar uma data – dia, mês e ano – e marcar datas significativas.<br>Reconhecer a distribuição e organização de dias, semanas e meses no calendário. | **Nível 1** Reconhece, em situações de trabalho coletivo, a distribuição e organização dos dias, semanas e meses no calendário?<br>**Nível 2** Em situações de trabalho coletivo, explora a leitura da hora em relógios digitais e analógicos? |
| Reconhecer cédulas do sistema monetário brasileiro. | **Nível 1** Identifica cédulas e moedas de uso corrente? |
| **PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Explorar eventos que envolvem acaso em situações de jogo. | **Nível 1** No decorrer de uma partida de jogo, analisa quem tem mais chances de ganhar? |
| Organizar em um registro a informação do desenvolvimento de um jogo.<br>Analisar formas diferentes de registrar informação de um jogo. | **Nível 1** Anota o nome de cada jogador e identifica seus pontos?<br>**Nível 2** Anota o nome de cada jogador em linha ou coluna de tabela, controlando a quantidade de jogadas de cada um? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Contar e fazer estimativas por meio de diversas estratégias, como organizar os objetos para contar, montando grupos de 10, distribuindo-os em uma organização retangular, apoiando-se em quantidades conhecidas para estimar outra etc. | **Nível 1** Conta uma quantidade pequena de objetos? Por exemplo, em jogos de dados ou cartas que exigem comparar ou juntar quantidades.<br>**Nível 2** Conta quantidades maiores, organizando os objetos para contar? Por exemplo, montando grupos de 10, distribuindo-os em uma organização retangular etc. |
| Recitar a série numérica em escalas variadas, ascendentes ou descendentes partindo de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem contar em voz alta (recitar) uma porção da série numérica (inicialmente, com o apoio da professora, ou do professor, dizendo o nome dos números redondos em cada mudança de dezena e depois sem ajuda)? |
| Analisar, identificar e descrever regularidades da série oral e da série escrita e usá-las para interpretar, produzir e comparar números escritos. | **Nível 1** Em situações coletivas, analisa regularidades da série numérica oral e da escrita? Por exemplo, em consignas como "Que número é o maior entre ...e...?" (dois números escritos que ainda não sabe ler convencionalmente) ou "Identificar que o ano se escreve com quatro algarismos" etc.<br>**Nível 2** Em situações coletivas, explora as regularidades da série numérica oral e da série escrita, trocando ideias acerca do nome, da escrita e da comparação de números de diversas quantidades de algarismos? Por exemplo, em consignas como "Contar de mil em mil a partir de mil" ou "Escrever um número maior que 2.018".<br>**Nível 3** Em situações coletivas, explora as regularidades da série numérica oral e da série escrita, trocando ideias acerca do nome, da escrita e da comparação de números de diversas quantidades de algarismos? Por exemplo, com base em perguntas como: "Se este número (10.000) é dez mil, como vocês acham que se escreve vinte mil?" ou "Qual destes números é maior: 99.999 ou 1.000.000.000?".<br>**Nível 4** Em situações coletivas, explora as regularidades da série numérica oral e da série escrita, trocando ideias acerca do nome, da escrita e da comparação de números de diversas quantidades de algarismos? Por exemplo, em perguntas como: "Se este número (1.000.000) é um milhão, que número será este (2.000.000)? E este (3.000.000)?". |
| Ler, escrever e ordenar de maneira convencional números até aproximadamente 1.000. | **Nível 1** Lê e escreve convencionalmente os números de um algarismo e alguns números redondos ou outros números de dois algarismos?<br>**Nível 2** Lê, escreve e ordena números até aproximadamente 100?<br>**Nível 3** Lê, escreve e ordena números até aproximadamente 1.000?<br>**Nível 4** Lê, escreve e ordena números até aproximadamente 10.000? |
| Interpretar a informação contida na escrita de um número, identificando os aspectos aditivos do número. | **Nível 1** Resolve problemas que colocam em jogo a relação entre o valor do algarismo e a posição que ocupa em números menores que 100 no contexto do dinheiro? Por exemplo, "Quantas notas de 10 reais e moedas de 1 real são necessárias para pagar 34 reais?". |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Resolver problemas que envolvem as ideias de juntar, acrescentar, retirar, separar, avançar ou retroceder com quantidades até aproximadamente 1.000, com números redondos ou relativamente próximos entre si, por meio de diferentes procedimentos de cálculo mental (somando ou subtraindo com cálculos parciais, testando diferentes números etc.), ou com calculadora, reconhecendo os cálculos que permitem resolvê-los. | **Nível 1** Resolve problemas em que é preciso juntar, acrescentar, tirar, avançar ou retroceder com quantidades pequenas (até 10 ou 15, aproximadamente) por meio da contagem – usando dedos, desenhos, objetos – ou utilizando a sobrecontagem? O uso da sobrecontagem significa um avanço na compreensão das estratégias de contagem.<br>**Nível 2** Resolve problemas em que é preciso juntar, acrescentar, tirar, avançar ou retroceder com quantidades até 100, reconhecendo a escrita matemática correspondente à adição e subtração e usando cálculo mental ou a calculadora?<br>**Nível 3** Resolve problemas em que é preciso juntar, acrescentar, tirar, avançar ou retroceder com quantidades até 1.000, reconhecendo a escrita matemática correspondente à adição e subtração e usando cálculo mental, algoritmo ou a calculadora?<br>**Nível 4** Resolve problemas em que é preciso averiguar "quanto havia antes" de tirar ou acrescentar, usando diferentes estratégias de cálculo mental ou calculadora, como ir somando ou subtraindo com cálculos parciais, testando com números etc.?<br>Em situações de intercâmbio coletivo, espera-se que as crianças possam reconhecer as somas e subtrações que permitem obter as respostas. Por exemplo, "Maria está juntando dinheiro para comprar uma bicicleta. Recebeu R$ 400 de seu avô e agora já juntou R$1.000. Quanto dinheiro tinha economizado antes de juntar o dinheiro presenteado pelo avô?". |
| Dispor de um conjunto de resultados memorizados ou que podem ser recuperados com certa facilidade.<br>Obter resultados de certos cálculos de adição e subtração, apoiando-se no arredondamento, na decomposição aditiva dos números, em resultados memorizados.<br>Utilizar resultados numéricos conhecidos e as propriedades dos números e das operações para resolver mentalmente cálculos exatos e aproximados. | **Nível 1** Resolve problemas de adição e subtração com quantidades menores de 10 ou 15, por meio de:<br>• contagem, com dedos, com a representação gráfica em desenhos ou marcas, ou usando objetos? Representa ambas as quantidades e conta tudo para determinar a quantidade total na soma e risca ou conta para trás a subtração?; e<br>• sobrecontagem, no caso da adição e contar para trás controlando quantos é preciso tirar, no caso da subtração? Por exemplo, para fazer 14 + 10, começa a contar a partir do 14 acrescentando 10 e chega a 24. Ou para fazer 15 – 6 conta seis para atrás desde o 15.<br>**Nível 2** Dispõe de um conjunto de resultados memorizados ou que pode recuperar ou obter com certa facilidade?<br>Para a adição:<br>• adições que dão 10;<br>• adições de números iguais até 10;<br>• qualquer número mais 1;<br>• qualquer número mais 10;<br>• adição de números iguais, terminados em zero; e<br>• adição de números terminados em zero.<br>Para a subtração:<br>• qualquer número menos 1;<br>• qualquer número menos 10;<br>• subtração de números terminados em zero; e<br>• subtração na forma de um número terminado em zero menos um número de um algarismo.<br>**Nível 3** Dispõe de um conjunto de resultados memorizados ou que pode recuperar ou obter com certa facilidade?<br>• Adições que dão 100.<br>• Adições de centenas iguais.<br>• Adições de números terminados em zero, até 1.000.<br>• Subtração de qualquer centena menos 100.<br>• Subtração de centenas terminadas em zero.<br>• Subtração de 100 menos um número terminado em zero ou menos um número de um algarismo. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 4** Dispõe de um conjunto de resultados memorizados ou que pode recuperar ou obter com certa facilidade?<br>• Adições que dão 1.000.<br>• Adições de milhares iguais.<br>• Adições de milhares terminados em zero.<br>• Subtração de qualquer milhar menos 1.000.<br>• Subtração de 100 menos um número de três algarismos terminado em zero. |
| Resolver problemas que envolvem alguns sentidos da multiplicação e divisão, séries proporcionais e organizações retangulares, por meio de diversos procedimentos pessoais: desenhos, contagem, adições sucessivas etc, avançando progressivamente nessas estratégias. | **Nível 1** Explora coletivamente diferentes formas de resolver problemas (contar com desenhos ou marcas, com adições sucessivas de números iguais etc.) que envolvem determinar a quantidade total de elementos de várias coleções de igual quantidade de elementos? Por exemplo:<br>• Quantas rodas têm 5 triciclos?<br>• Quantas patas têm dois gatos?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem séries proporcionais por meio de adições sucessivas e reconhece posteriormente a escrita multiplicativa (ainda que para resolvê-los utilize a adição sucessiva)? Por exemplo:<br>• Quantos dias há em 2, 4 e 8 semanas?<br>• Quanto Martim gastou se comprou 3 lápis a 9 reais cada um?<br>**Nível 3** Resolve problemas que envolvem séries proporcionais e organizações retangulares reconhecendo e utilizando a multiplicação com números pequenos, apelando a resultados memorizados ou consultando a tabela pitagórica?<br>**Nível 4** Explora, em forma grupal, problemas que envolvem determinar a quantidade que resulta de combinar elementos de duas coleções distintas por meio de diversas estratégias e cálculos? Por exemplo:<br>• Laura vai comer em seu trabalho. O almoço inclui uma carne (boi ou frango) e um acompanhamento (purê, batatas fritas ou salada). Quantas possibilidades tem para escolher? |
| Iniciar a construção de um repertório de cálculos multiplicativos. | **Nível 1** Calcula alguns dobros e metades de números simples (um algarismo e números redondos)? Por exemplo:<br>• o dobro de 2, 3, 4, 5, 6 etc.;<br>• o dobro de 10, 20, 30 etc.;<br>• a metade de 4, 6, 8, 10 etc.; e<br>• a metade de 20, 40 etc.<br>**Nível 2** Explora, em situações coletivas, estratégias para determinar dobros e metades de distintos números? Por exemplo:<br>• o dobro de 45 como o dobro de 40 mais o dobro de 5; e<br>• a metade de 56 como a metade de 50 mais a metade de 6.<br>**Nível 3** Usa a tabela pitagórica para encontrar resultados de multiplicações?<br>**Nível 4** Memoriza alguns produtos da tabela pitagórica? |
| **GEOMETRIA/ÁLGEBRA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Interpretar desenhos que representam espaços físicos conhecidos, localizar e desenhar nesses espaços algum objeto.<br>Comunicar por meio de desenhos, esquemas e instruções orais e escritas a localização de pessoas e de objetos, considerando como referência o próprio corpo e diferentes objetos do entorno. | **Nível 1** Em situações coletivas, interpreta trajetos por meio de instruções orais usando como pontos de referência diferentes objetos do entorno? Por exemplo, no jogo de Caça ao Tesouro, segue as instruções lidas pelo docente e as utiliza para encontrar a próxima pista.<br>**Nível 2** Em situações coletivas, comunica e interpreta deslocamentos e trajetórias em representações do espaço físico reconhecendo alguns símbolos convencionais ou indicados como referência na representação? Por exemplo, desenha um caminho no croqui de um parque recreativo; interpreta um trajeto no mapa de uma área próxima à escola; e reconhece no mapa os símbolos utilizados para representar as estações de metrô ou um hospital. |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Considerar as proporções dos objetos e espaços representados, a localização dos elementos que compõem a representação, sua posição e seu tamanho. | **Nível 1** Interpreta desenhos que representam espaços físicos conhecidos, localiza e desenha nesses espaços algum objeto, mantendo a proporção relativa ao tamanho dos desenhos? Por exemplo, reconhece a porta da sala de aula em um croqui e acrescenta um desenho da mesa da professora, ou do professor, vista de cima.<br>**Nível 2** Interpreta, completa e produz planos de espaços físicos conhecidos e que tem à vista, mantendo a proporção dos objetos e espaços representados? Por exemplo, desenha a planta da sala de aula, do pátio da escola ou de uma praça pequena que esteja visitando. |
| Identificar e formular algumas características das figuras geométricas planas: quantidade de lados e de vértices, lados iguais, retos ou curvos, comprimento dos lados, diagonais, mesmo que não conheça o nome dessas figuras. | **Nível 1** Reproduz quadrados e retângulos em folhas quadriculadas?<br>**Nível 2** Reproduz figuras geométricas compostas de quadrados e retângulos com alguma diagonal traçada usando folhas quadriculadas e lisas, régua e esquadro?<br>**Nível 3** Estabelece relações entre quadrados, triângulos e retângulos? Por exemplo, pode construir um retângulo com base em certos triângulos ou dobrar um quadrado para obter quatro triângulos. |
| Utilizar vocabulário adequado para se referir a essas características. | **Nível 1** Utiliza, em alguns casos, a nomenclatura convencional para se referir às figuras geométricas planas e seus elementos?<br>**Nível 2** Utiliza, predominantemente, a nomenclatura convencional para se referir às figuras geométricas e seus elementos?<br>**Nível 3** Formula e interpreta breves textos que descrevem uma forma geométrica usando vocabulário específico? Por exemplo, em uma atividade de pequenos grupos, envia uma mensagem a outro grupo para que possam reproduzir um retângulo com uma diagonal traçada.<br>Determina entre duas formas geométricas qual é a que corresponde a uma descrição? |
| Analisar e descrever um padrão e elementos ausentes em sequências repetitivas de figuras. | **Nível 1** Reconhece os elementos de um padrão figural e os utiliza ao continuar esse padrão?<br>**Nível 2** Reconhece os elementos e a ordem de um padrão figural e os utiliza ao continuar esse padrão, mantendo a mesma ordem?<br>**Nível 3** Reconhece os elementos e a ordem de um padrão figural, identificando elementos ausentes? |
| Identificar algumas características de figuras geométricas espaciais: quantidade e formas das faces, quantidade e comprimento das arestas, quantidade de vértices, mesmo que não conheça o nome dessas figuras.<br>Identificar que, para distinguir uma figura geométrica espacial de outra, é necessário atentar para as características geométricas sem recorrer a outras qualidades como o material e a cor. | **Nível 1** Em jogos ou atividades coletivas, resolve problemas que implicam a identificação e formulação de algumas características e elementos das figuras geométricas tridimensionais mais convencionais? Por exemplo, dada uma coleção de figuras, dá pistas para que uma colega, ou um colega, identifique a figura escolhida ou formula perguntas para encontrar a figura selecionada por outra pessoa.<br>**Nível 2** Em jogos ou atividades coletivas, utiliza certo vocabulário específico para descrever uma figura geométrica tridimensional (quantidade de faces, forma das faces, quantidade de arestas, quantidade de vértices)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Matemática

| GEOMETRIA/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Estabelecer relações entre as faces de uma figura espacial e as figuras planas que a compõem.<br>Reproduzir cubos, pirâmides e prismas – com o modelo presente – usando elementos que representem arestas e vértices. | **Nível 1** Estabelece relações entre algumas figuras planas e as faces de figuras geométricas espaciais?<br>**Nível 2** Reproduz cubos, pirâmides e prismas – com o modelo presente – usando elementos que representam arestas e vértices (como varetas e bolinhas de massa plástica)? |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Medir e comparar comprimentos, capacidade e massa utilizando unidades de medida convencionais e não convencionais.<br>Reconhecer algumas unidades de medida de comprimento, capacidade e massa convencionais. | **Nível 1** Resolve problemas que implicam comparar comprimentos de forma direta (sem usar instrumentos)?<br>**Nível 2** Mede e compara comprimentos, capacidades e massas usando unidades de medida convencionais e não convencionais?<br>Em situações de intercâmbio grupal, reconhece que sempre pode haver erros nas medições realizadas e que, portanto, as medidas são aproximadas?<br>**Nível 3** Explora, em situações coletivas, o uso de instrumentos e unidades para medir comprimentos, capacidades e massas?<br>**Nível 4** Identifica a pertinência de estimar medidas de tempo, comprimento, massa e capacidade? Por exemplo, diante de três medidas de massa possíveis de um elefante, descarta as que indicam 25 g e 25 kg e seleciona a que está expressa em toneladas. |
| 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.<br>Explorar a leitura da hora em relógios digitais e determinar durações. | **Nível 1** Reconhece, em situações de trabalho coletivo, a distribuição e organização dos dias, semanas e meses no calendário?<br>**Nível 2** Em situações de trabalho coletivo, explora a leitura da hora em relógios digitais e analógicos? |
| Reconhecer cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro e estabelecer a equivalência de valores. | **Nível 1** Identifica cédulas e moedas de uso corrente?<br>**Nível 2** Compõe valores utilizando diferentes combinações de cédulas e moedas?<br>**Nível 3** Identifica que diferentes composições de cédulas e moedas podem indicar o mesmo valor? |
| **PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Explorar eventos que envolvem acaso em situações de jogo, classificando-os como pouco provável, muito provável, impossível de ocorrer. | **Nível 1** No decorrer de uma partida de jogo, analisa quem tem mais chances de ganhar?<br>**Nível 2** No decorrer de uma partida de jogo, analisa diferentes possibilidades de desenrolar do jogo, classificando-as em pouco prováveis, muito prováveis e impossíveis de ocorrer? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Interpretar informações apresentadas em tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráfico de barras.<br>Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de barras.<br>Realizar pesquisas de preferências e organizar informações por meio de estratégias pessoais, em tabelas simples, de dupla entrada, e em gráficos de barras. | **Nível 1** Interpreta informações apresentadas em tabelas simples?<br>**Nível 2** Interpreta informações apresentadas em tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barras?<br>**Nível 3** Compara informações apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de barras?<br>**Nível 4** Utiliza tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos para compartilhar informações pesquisadas? |

## 3º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Usar escalas ascendentes e descendentes de 100 em 100, de 200 em 200, de 500 em 500 e de 1.000 em 1.000. | **Nível 1** Resolve problemas que exijam usar escalas ascendentes e descendentes de 10 em 10, de 50 em 50 e de 100 em 100? Por exemplo, "João tem 100 reais e todas as semanas guarda 50 reais. Quanto terá nas próximas 5 semanas?".<br>**Nível 2** Resolve problemas que exijam usar escalas ascendentes e descendentes de 100 em 100, de 200 em 200, de 500 em 500 e de 1.000 em 1.000? Por exemplo, "Em um bosque há 1.200 árvores. Querem aumentar a quantidade de plantas e, a cada ano, plantarão 200 árvores. Quantas árvores o bosque terá daqui a 5 anos, se nenhuma morrer?". |
| Ler, escrever e ordenar números até aproximadamente 10.000 ou 15.000, apoiando-se nas regularidades da série oral e da série escrita. | **Nível 1** Lê, escreve e ordena convencionalmente números até aproximadamente 100?<br>**Nível 2** Lê, escreve e ordena convencionalmente números até aproximadamente 1.000?<br>**Nível 3** Lê, escreve e ordena convencionalmente números até aproximadamente 10.000? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar regularidades e características comuns aos números em um intervalo amplo de números de quatro algarismos.<br>Localizar números de até 4 algarismos na reta numérica. | **Nível 1** Argumenta para fundamentar ou descartar escritas para determinado número apoiando-se na organização regular da série numérica?<br>**Nível 2** Compara números escritos apoiando-se nas regularidades estabelecidas e elabora critérios de comparação? |
| Considerar a quantidade de algarismos de uma escrita numérica como uma característica que oferece alguma indicação do intervalo de um número. | **Nível 1** Interpreta e produz a escrita de números maiores abordados mais sistematicamente, mesmo sem alcançar a convencionalidade em todas as suas produções?<br>**Nível 2** Utiliza a informação que traz o nome e a escrita em algarismos de um número conhecido para averiguar o nome de outro número ou ter indícios sobre sua escrita?<br>**Nível 3** Considera a quantidade de algarismos de uma escrita numérica como uma característica que permite ter indícios sobre o intervalo numérico? |
| Comparar diferentes notações, composições e decomposições de um número, sua relação com o valor posicional, incluindo o sistema monetário. | **Nível 1** Resolve problemas que colocam em jogo a relação entre o valor do algarismo e a posição que ocupa nos números menores que 1.000 nos contextos de dinheiro, pontuação de jogos, em problemas com a calculadora etc.? Por exemplo:<br>• Qual é a menor quantidade de notas de 100 reais, de 10 reais e moedas de 1 real para formar 738 reais?<br>• Anote 534 na calculadora.<br>• Que adições ou subtrações você precisa fazer para que mude apenas o 5? E para que mude apenas o 3?<br>**Nível 2** Resolve problemas que colocam em jogo a relação entre o valor do algarismo e a posição que ocupa nos números até 10.000? Por exemplo:<br>• Quantos pacotes de 1.000, quantos de 100 e quantos de 10 é possível montar com 2.348 balas?<br>• Anote na calculadora 7.364.<br>• Invente uma adição que faça com que mude o 3, mas os outros algarismos permaneçam iguais. |
| Apropriar-se de procedimentos de cálculo baseados na decomposição aditiva ou multiplicativa dos números, compreendendo a ideia de igualdade. | **Nível 1** Em situações de intercâmbio coletivo, resolve problemas que envolvem comparar diferentes notações e composições e decomposições e sua relação com o valor posicional?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem comparar diferentes notações e composições e decomposições e sua relação com o valor posicional?<br>**Nível 3** Resolve problemas que envolvem colocar em jogo as relações entre as diferentes posições de um algarismo (determinando que em 100 há 10 de 10; ou em 1.000 há 10 de 100), por meio de estratégias pessoais? Por exemplo:<br>• Quantas caixas de 10 é possível montar com 125 balas?<br>• Se não existem notas de 1.000 reais, quantas notas de 100, 10 e moedas de 1 real são necessárias para pagar 1.234 reais? |
| Realizar cálculos mentais utilizando variadas estratégias em função dos conhecimentos disponíveis e dos números envolvidos. | **Nível 1** Resolve cálculos simples com quantidades menores do que 10 ou 15 (como 5 + 7 ou 6 – 4), desenhando objetos ou palitos e acrescentando ou tirando, contando e obtendo o resultado, ou fazendo a sobrecontagem ou contando para trás? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | **Nível 2** Em situações de exploração coletiva, discute a possibilidade de usar um cálculo memorizado para descobrir o resultado de outro cálculo de adição? Por exemplo, para resolver 5 + 6, sabe que 5 + 5 = 10 e conclui que 5 + 6 será 11 sem a necessidade de contar de um em um.<br>Obtém o resultado de certos cálculos apoiando-se em propriedades do sistema de numeração? Por exemplo 20 + 8 = 28 ou 56 - 6 = 50.<br>**Nível 3** Usa resultados memorizados ou escritos de adição e subtração para descobrir o resultado de outras adições ou subtrações? Por exemplo:<br>• 70 + 30 = 100, quanto é 70 + 40?<br>• 70 + 70 = 140, quanto é 140 - 70?<br>• 20 - 10 = 10, quanto é 20 - 11?<br>Obtém o resultado de certos cálculos apoiando-se em propriedades do sistema de numeração e em decomposições aditivas?<br>**Nível 4** Usa resultados memorizados ou escritos para descobrir o resultado de outros cálculos com números maiores? Por exemplo, para 6.500 + 2.000, sabe que 6 + 2 = 8 e que, portanto, 6.000 + 2.000 = 8.000 e acrescenta 500.<br>Obtém o resultado de certos cálculos apoiando-se em propriedades do sistema de numeração e em decomposições aditivas? |
| Dispor de um conjunto de resultados memorizados ou que possa ser recuperado com facilidade e usá-los para encontrar o resultado de outros cálculos com números maiores. | **Nível 1** Resolve problemas de adição e subtração com quantidades menores de 10 ou 15, por meio de contagem com dedos, com a representação gráfica em desenhos ou marcas, ou usando objetos? Representa ambas as quantidades e conta tudo para determinar a quantidade total na soma e risca ou conta para trás a subtração? Faz sobrecontagem, no caso da adição, e conta para trás controlando quanto é preciso tirar, no caso da subtração? Por exemplo, para 14 + 10, começa a contar do 14, acrescentando 10 e chega a 24.<br>**Nível 2** Dispõe de um conjunto de resultados memorizados ou que pode recuperar ou obter com certa facilidade?<br>Para a adição:<br>• Adições que dão 10.<br>• Adições de números iguais até 10.<br>• Qualquer número mais 1.<br>• Qualquer número mais 10.<br>• Adição de números iguais, terminados em zero.<br>• Adição de números terminados em zero.<br>Para a subtração:<br>• Qualquer número menos 1.<br>• Qualquer número menos 10.<br>• Subtração de números terminados em zero.<br>• Subtração na forma de um número terminado em zero menos um número de um algarismo.<br>**Nível 3** Dispõe de um conjunto de resultados memorizados ou que pode recuperar ou obter com certa facilidade?<br>• Adições que dão 100.<br>• Adições de centenas iguais.<br>• Adições de números terminados em zero, até 1.000.<br>• Subtração de qualquer centena menos 100.<br>• Subtração de centenas terminadas em zero.<br>• Subtração de 100 menos um número terminado em zero ou menos um número de um algarismo.<br>**Nível 4** Dispõe de um conjunto de resultados memorizados ou que pode recuperar ou obter com certa facilidade?<br>• Adições que dão 1.000.<br>• Adições de milhares iguais.<br>• Adições de milhares terminados em zero.<br>• Subtração de qualquer milhar menos 1.000.<br>• Subtração de 100 menos um número de três algarismos terminado em zero. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| 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 (propriedade comutativa). | **Nível 1** Reconhece que as parcelas da adição podem ser agrupadas em ordem diferente e que o resultado obtido será o mesmo? Por exemplo, sabe que 4 + 5 = 5 + 4 e que 40 + 50 = 50 + 40.<br>**Nível 2** Identifica diferentes adições de números de um algarismo, que representem o mesmo número? Por exemplo, 10 = 2 + 8 = 7 + 3 = 4 + 6.<br>**Nível 3** Identifica diferentes adições e subtrações de números de até dois algarismos, que representem o mesmo número? Por exemplo, identifica diferentes adições e subtrações iguais a 50.<br>**Nível 4** Identifica diferentes adições e subtrações de números de até três ou mais algarismos, que representem o mesmo número? Por exemplo, identifica diferentes adições e subtrações iguais a 1.000. |
| Resolver e elaborar problemas aditivos que envolvam as ideias de juntar, acrescentar, separar, retirar, avançar, retroceder e completar quantidades, com quantidades até 1.000, reconhecendo a escrita matemática correspondente à adição e à subtração, por meio de estratégias de cálculo mental, algoritmo ou a calculadora. | **Nível 1** Resolve problemas em que é preciso juntar, acrescentar, tirar, avançar ou retroceder com quantidades pequenas (até 10 ou 15, aproximadamente) por meio da contagem – utilizando dedos, desenhos, objetos – ou usando a sobrecontagem? O uso da sobrecontagem significa um avanço na compreensão das estratégias de contagem.<br>**Nível 2** Resolve problemas em que é preciso juntar, acrescentar, tirar, avançar ou retroceder com quantidades até 100, reconhecendo a escrita matemática correspondente à adição e subtração e usando cálculo mental ou a calculadora?<br>**Nível 3** Resolve problemas em que é preciso juntar, acrescentar, tirar, avançar ou retroceder com quantidades até 1.000, reconhecendo a escrita matemática correspondente à adição e subtração e usando cálculo mental, algoritmo ou a calculadora?<br>**Nível 4** Resolve problemas em que é preciso averiguar "quanto havia antes" de tirar ou acrescentar, usando diferentes estratégias de cálculo mental ou calculadora, como ir somando ou subtraindo com cálculos parciais, testando com números etc.?<br>Em situações de intercâmbio coletivo, espera-se que as crianças possam reconhecer as somas e subtrações que permitem obter as respostas. Por exemplo, "Maria está juntando dinheiro para comprar uma bicicleta. Recebeu R$ 400 de seu avô e agora já juntou R$1.000. Quanto dinheiro tinha economizado antes de juntar o dinheiro presenteado pelo avô?". |
| Resolver e elaborar problemas que envolvem a ideia de comparar duas quantidades, buscando a distância entre elas, com números redondos ou relativamente próximos entre si. | **Nível 1** Resolve problemas em que é preciso averiguar quanto se acrescentou ou tirou (com quantidades até 100, aproximadamente, e com números redondos ou relativamente próximos entre si)?<br>Em situações de intercâmbio coletivo, espera-se que as crianças explorem escritas de cálculos possíveis para esses problemas. Por exemplo, se para resolver uma situação na qual se pedia buscar o complemento de uma quantidade (quanto falta a 15 para chegar a 40), os alunos ou usaram a contagem e a sobrecontagem, ou foram acrescentando 5 para chegar a 20 e logo mais 20 para chegar a 40, espera-se que reconheçam a escrita 15 + 25 = 40 e possam também explorar a escrita 40 – 15 = 25.<br>**Nível 2** Resolve problemas em que é preciso averiguar quanto se acrescentou ou tirou por meio de diferentes recursos de cálculo mental ou com o algoritmo?<br>**Nível 3** Resolve problemas em que é preciso comparar duas quantidades, determinando a diferença que há entre elas, com números redondos ou relativamente próximos entre si? Por exemplo, "O carro A saiu e avançou 200 metros, o carro B vai mais adiante e já percorreu 300 metros. Por quantos metros o carro B está ganhando do carro A?". |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Resolver e elaborar problemas multiplicativos que envolvam séries proporcionais e organizações retangulares, por meio de estratégias de adição sucessiva e multiplicações. | **Nível 1** Explora coletivamente diferentes formas de resolver problemas (contar com desenhos ou marcas, com adições sucessivas de números iguais etc.) que envolvem determinar a quantidade total de elementos de várias coleções de igual quantidade de elementos? Por exemplo:<br>• Quantas rodas têm 5 triciclos?<br>• Quantas patas têm dois gatos?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem séries proporcionais por meio de adições sucessivas e reconhece posteriormente a escrita multiplicativa (ainda que para resolvê-los utilize a adição sucessiva)? Por exemplo:<br>• Quantos dias há em 2, 4 e 8 semanas?<br>• Quanto Matheus gastou se comprou 3 lápis a 9 reais cada um?<br>Reconhece as diferenças entre os problemas em que é necessário adicionar os números presentes no enunciado e aqueles em que um dos números é o que indica quantas vezes se repete o outro número? Por exemplo:<br>• Tenho 3 pacotes de figurinhas. Em cada um há 4 figurinhas. Quantas figurinhas tenho no total?<br>• Tenho um pacote com 3 balas e outro com 4 balas. Quantas balas tenho no total?<br>**Nível 3** Resolve e elabora problemas que envolvam séries proporcionais e organizações retangulares reconhecendo e utilizando a multiplicação com números pequenos, apelando a resultados memorizados ou consultando a tabela pitagórica?<br>Resolve problemas que envolvem organizações retangulares por meio de adições sucessivas e reconhece posteriormente a escrita multiplicativa que corresponde? Por exemplo:<br>• Este é o piso de uma cozinha "tampado" por seus móveis. Quantas cerâmicas o piso dessa cozinha tem?<br>• Quantas cerâmicas tem um piso que tem 6 fileiras de 5 cerâmicas cada uma?<br>**Nível 4** Resolve e elabora problemas que envolvam séries proporcionais e organizações retangulares com números maiores, reconhecendo a multiplicação correspondente e usando a adição sucessiva para resolvê-los? Por exemplo:<br>• Quantas folhas há em 4 cadernos de 150 folhas cada um?<br>• Em um teatro há 15 fileiras de 8 poltronas cada uma. Quantas pessoas cabem sentadas nesse teatro?<br>Explora, em grupos, problemas que envolvem determinar a quantidade que resulta de combinar elementos de duas coleções distintas por meio de diversas estratégias e cálculos? Por exemplo:<br>• Laura vai comer em seu trabalho. O almoço inclui uma carne (boi ou frango) e um acompanhamento (purê, batatas fritas ou salada). Quantas possibilidades tem para escolher? |
| Resolver e elaborar problemas de divisão por meio de diversos procedimentos, apoiando-se na multiplicação. | **Nível 1** Explora, em instâncias coletivas, diferentes formas de resolver problemas que envolvam realizar divisões equitativas, contando – com desenhos ou palitos –, fazendo adições ou subtrações sucessivas etc.)? Por exemplo, "Sofia colocou 8 maçãs em 2 cestas. Se em cada cesta colocou a mesma quantidade, quantas maçãs colocou em cada uma?".<br>**Nível 2** Resolve problemas de repartição e distribuição equitativa (com resto 0 e diferente de 0), por meio de desenhos, marcas, adições, subtrações? Por exemplo:<br>• José quer repartir em partes iguais 15 bombons entre seus 5 filhos. Quantos bombons dará a cada um?<br>• João está brincando de montar carrinhos. Tem 12 rodas, quantos carrinhos ele pode montar? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 3** Resolve e elabora problemas de repartição e distribuição equitativa e de séries proporcionais por meio de diversos procedimentos de cálculo (adição, subtração e multiplicação)? Por exemplo:<br>• Ana tinha 49 balas e quer montar saquinhos com 8 balas em cada um. Quantos saquinhos ela pode montar? Sobraram balas?<br>• Na escola estão acomodando 45 cadeiras para um teatro. Há lugar para 5 fileiras iguais. Quantas cadeiras podem colocar em cada fileira?<br>Em situações de intercâmbio coletivo, reconhece a escrita do cálculo de divisão? Por exemplo, 24 : 6 = 4 (ainda que para resolver um problema utilize adições, subtrações ou outros procedimentos).<br>**Nível 4** Resolve e elabora problemas de repartição e distribuição equitativa, de organizações retangulares e de séries proporcionais por meio de diversos procedimentos, apoiando-se na multiplicação?<br>Reconhece a escrita matemática do cálculo de divisão? |
| Usar a tabela pitagórica para encontrar resultados de multiplicações e memorizar alguns produtos.<br>Construir, progressivamente, um repertório multiplicativo, incluindo resultados da tabela pitagórica e multiplicações por 10, 100 e 1.000.<br>Analisar, reconhecer e obter dobros e metades de diferentes números, apoiando-se em resultados conhecidos. | **Nível 1** Calcula alguns dobros e metades de números simples (um algarismo e números redondos)? Por exemplo:<br>• o dobro de 2, 3, 4, 5, 6 etc.;<br>• o dobro de 10, 20, 30 etc.;<br>• a metade de 4, 6, 8, 10 etc.; e<br>• a metade de 20, 40 etc.<br>**Nível 2** Explora, em situações coletivas, estratégias para determinar dobros e metades de distintos números? Por exemplo:<br>• o dobro de 45 como o dobro de 40 mais o dobro de 5; e<br>• a metade de 56 como a metade de 50 mais a metade de 6.<br>**Nível 3** Usa a tabela pitagórica para encontrar resultados de multiplicações?<br>**Nível 4** Memoriza alguns produtos da tabela pitagórica? |
| **GEOMETRIA/ÁLGEBRA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Resolver problemas que envolvem interpretar e produzir diferentes representações de espaços físicos, analisando pontos de vista.<br>Analisar a suficiência (ou não) das relações espaciais que as informações oferecem. | **Nível 1** Utiliza referências do entorno para identificar a localização de um objeto determinado?<br>**Nível 2** Considera o caráter relativo das relações espaciais em função de um ponto de vista?<br>**Nível 3** Interpreta códigos para se referir a representações simbólicas convencionais como estações de metrô, sinalização de espaços públicos ou de serviços? |
| Explorar, construir, identificar e sistematizar algumas propriedades de figuras: triângulos, quadrados, retângulos, trapézio e paralelogramo.<br>Estabelecer relações entre diferentes figuras geométricas: quadrados, retângulos e triângulos.<br>Identificar algumas características de figuras geométricas planas: lados retos ou curvos, quantidade de lados e de vértices, comprimento dos lados, mesmo sem conhecer o nome dessas figuras. | **Nível 1** Resolve, em jogos ou atividades coletivas, problemas que implicam a identificação e formulação de algumas características e elementos das figuras geométricas planas? Por exemplo, dada uma coleção de figuras planas que ainda não foram identificadas convencionalmente, dá pistas para reconhecer uma figura escolhida sem mostrá-la ou faz perguntas para descobrir a figura escolhida pelo docente?<br>**Nível 2** Resolve problemas que impliquem a identificação e formulação de alguns características e elementos das figuras geométricas planas (quantidade de lados, lados iguais, diagonais etc.)?<br>**Nível 3** Estabelece relações entre quadrados, triângulos e retângulos? Por exemplo, pode construir um retângulo com base em certos triângulos ou dobrar um quadrado para obter quatro triângulos.<br>Reproduz quadrados e retângulos em folhas quadriculadas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| Utilizar vocabulário adequado para se referir às características de figuras geométricas planas. | **Nível 4** Formula e interpreta breves textos que descrevem uma forma geométrica usando vocabulário específico? Por exemplo, em uma atividade de pequenos grupos, envia uma mensagem a outro grupo para que possam reproduzir um retângulo com uma diagonal traçada. Determina, entre duas formas geométricas, a que corresponde a uma descrição.<br>Reproduz figuras geométricas compostas de quadrados e retângulos com alguma diagonal traçada usando folhas quadriculadas e lisas, régua e esquadro? |
| Explorar, reconhecer e utilizar características de figuras geométricas espaciais, como quantidade e forma das faces, quantidade e comprimento das arestas, quantidade de vértices e arestas, mesmo sem conhecer o nome dessas figuras.<br>Utilizar vocabulário adequado para se referir às características de figuras geométricas espaciais.<br>Estabelecer relações entre as faces de uma figura espacial e as figuras geométricas planas que a compõem. | **Nível 1** Em jogos ou atividades coletivas, resolve problemas que implicam a identificação e formulação de algumas características e elementos das figuras geométricas espaciais mais convencionais? Por exemplo, dada uma coleção de figuras, dá pistas para que uma colega, ou um colega, identifique a figura escolhida ou formula perguntas para encontrar a figura selecionada por outra pessoa?<br>**Nível 2** Em jogos ou atividades coletivas, utiliza certo vocabulário específico para descrever uma figura geométrica espacial (quantidade de faces, forma das faces, quantidade de arestas, quantidade de vértices)?<br>**Nível 3** Estabelece relações entre algumas figuras e as faces de algumas figuras geométricas tridimensionais? Por exemplo, escolhe quais figuras geométricas podem formar um quadrado ou com que figuras pode-se cobrir um prisma dado.<br>**Nível 4** Reproduz cubos, pirâmides e prismas – com o modelo presente – usando elementos que representam arestas e vértices (como varetas e balas de goma)? |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Estimar e medir comprimentos, sabendo utilizar os instrumentos mais adequados de acordo com o objeto a ser medido.<br>Estimar e medir capacidade, utilizando unidades de medida não padronizadas e as padronizadas mais usuais (litro e mililitro), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.<br>Estimar e determinar a massa de um objeto ou um produto, utilizando balanças, reconhecendo algumas unidades de medida de massa convencionais (tonelada, quilo e grama) e as relações entre elas. | **Nível 1** Resolve problemas que implicam comparar comprimentos de forma direta (sem usar instrumentos)?<br>Explora, em situações coletivas, o uso de instrumentos para medir o tempo, comprimentos, capacidades e massas?<br>**Nível 2** Mede e compara comprimentos, capacidades e massas usando unidades de medida convencionais e não convencionais?<br>Usa régua para medir comprimentos?<br>Em situações de intercâmbio em grupo, reconhece que sempre pode haver erros nas medições realizadas e que, portanto, as medidas são aproximadas?<br>**Nível 3** Identifica a pertinência de estimar medidas de tempo, comprimento, massa e capacidade? Por exemplo, diante de três medidas de massa possíveis de um elefante, descarta as que indicam 25 g e 25 kg e seleciona a que está expressa em toneladas.<br>Resolve problemas que implicam compor massas e capacidades com quartos e meios quilos e litros sem precisar fazer cálculos? Por exemplo, determina como comprar dois quilos de café com pacotes de um quarto e de meio quilo.<br>Compara, calcula e estabelece equivalência entre diferentes expressões para uma mesma medida, relacionada às multiplicações por 10, 100 e 1.000?<br>• Entre centímetros e milímetros.<br>• Entre metros e centímetros.<br>• Entre quilômetros e metros.<br>• Entre litros e mililitros.<br>• Entre quilos e toneladas.<br>• Entre gramas e quilos. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 4** Apela a algumas equivalências de uso cotidiano para resolver problemas com medidas de tempo, comprimento e massa (1 hora = 60 minutos; 1 metro = 100 centímetros; 1 quiilograma = 1.000 gramas)?<br>Estabelece equivalências simples entre as unidades e suas frações? Por exemplo:<br>• $\frac{1}{2}$ m = 50 cm<br>• $\frac{1}{2}$ km = 500 m<br>• $\frac{1}{2}$ l = 500 ml<br>• $\frac{1}{2}$ kg = 500 g<br>• $\frac{1}{2}$ t = 500 kg |
| Identificar anos, meses, dias, horas e minutos para determinar o tempo transcorrido entre duas datas ou dois momentos identificados com data e hora. | **Nível 1** Reconhece, em situações de trabalho coletivo, a distribuição e organização dos dias, semanas e meses no calendário?<br>**Nível 2** Explora a leitura da hora em relógios digitais e analógicos?<br>**Nível 3** Calcula a duração de eventos em intervalo de horas inteiras ou meia hora? Por exemplo, sabendo que um filme começa às 20 h e dura 1h30, calcula o horário em que o filme terminará.<br>**Nível 4** Calcula a duração de eventos em qualquer intervalo de horas? Por exemplo, sabendo que um filme começa às 20h45 e dura 1h30, calcula o horário em que o filme terminará. |
| Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de figuras planas. | **Nível 1** Ao copiar figuras planas em folhas quadriculadas, sobrepõe e compara a área da figura copiada com a de sua cópia?<br>**Nível 2** Ao copiar figuras planas em folhas quadriculadas, utiliza outros recursos para comparar a área da figura copiada com a de sua cópia? Por exemplo, conta o número de quadradinhos. |
| **PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas. | **Nível 1** Interpreta informações apresentadas em tabelas simples?<br>**Nível 2** Interpreta informações apresentadas em tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barras?<br>**Nível 3** Compara informações apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de barras?<br>**Nível 4** Utiliza tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos para compartilhar informações pesquisadas? |
| Explorar eventos que envolvem acaso em situações de jogo, classificando-os como pouco provável, muito provável ou impossível de ocorrer. | **Nível 1** No decorrer de uma partida de jogo, analisa quem tem mais chances de ganhar?<br>**Nível 2** No decorrer de uma partida de jogo, analisa diferentes possibilidades de desenrolar do jogo, classificando-as em pouco prováveis, muito prováveis ou impossíveis de ocorrer? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 4º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ler, escrever, comparar, arredondar, ordenar, compor e decompor números naturais até a classe dos milhares pela compreensão e uso das regras do sistema de numeração decimal, incluindo o uso da reta numerada. | **Nível 1** Lê, escreve e ordena números até aproximadamente 10.000?<br>Em situações coletivas explora as regularidades da série oral e da série escrita, trocando ideias acerca do nome, da escrita e da comparação de números de diversas quantidades de algarismos?<br>**Nível 2** Lê, escreve e ordena números até aproximadamente 1.000.000?<br>Escreve números redondos ou sem zeros intermediários até aproximadamente 1.000.000 (300.000, 350.000, 567.834 etc.)?<br>Escreve números que têm zeros intermediários (20.038, 104.009, 10.010 etc.)?<br>**Nível 3** Lê, escreve e ordena números sem restrições na quantidade de algarismos?<br>Lê e escreve números utilizando como referência unitária os "mils" ou os "milhões"? Por exemplo, decide qual dos números abaixo é 3 milhões e meio e explica como fez para identificá-lo:<br>**a)** 3.000.005 **b)** 3.500.000 **c)** 35.000.000 |
| Compreender que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez e utilizar esse recurso para desenvolver estratégias de cálculo. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem reconhecer e analisar o valor posicional dos algarismos com números até 10.000? Por exemplo:<br>• Quantos pacotes de 1.000, quantos de 100 e quantos de 10 é possível montar com 2.348 balas?<br>• Anote na calculadora 7.364. Invente uma adição que faça com que mude o 3, mas os outros algarismos permaneçam iguais.<br>Resolve problemas que envolvem colocar em jogo as relações entre as diferentes posições de um algarismo (determinando que em 100 há 10 de 10; ou em 1.000 há 10 de 100)? Por exemplo:<br>• Quantas caixas de 10 é possível montar com 125 balas?<br>• Se não existem notas de 1.000 reais, quantas notas de 100, 10 e moedas de 1 real são necessárias para pagar 1.234 reais?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem reconhecer e analisar o valor posicional dos algarismos, colocando em jogo as relações contíguas entre elas (10 de 100 equivalem a 1 de mil; 10 de 1.000 equivalem a 1 de 10.000 etc.), com as seguintes estratégias:<br>Utiliza a informação contida nos algarismos para resolver problemas no contexto de notas, com calculadora etc.? Por exemplo:<br>• Ana joga um jogo em que se pagam e se cobram pontos usando notas de 1, de 10, de 100, de 1.000, de 10.000, de 100.000. Se precisa cobrar 3.200 pontos e só há notas de 100, quantas notas precisa dar? E se tivesse de pagar 13.000 apenas com notas de 1.000?<br>Decompõe um número aditiva e multiplicativamente de diversas maneiras, apoiando-se no valor posicional dos algarismos? Por exemplo:<br>• Complete cada cálculo para transformá-lo em uma igualdade (o primeiro é um exemplo):<br>**a)** 742 = 7 x 100 + 4 x 10 + 2<br>**b)** 1.234 = 1.000 + 2 x ..... + ..... + 4<br>**c)** 12.349 = 10.000 + ..... x 1.000 + 3 x 100 + ..... + 9 |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 3** Resolve problemas que envolvem reconhecer e analisar o valor posicional dos algarismos, colocando em jogo as relações entre diferentes posições dos algarismos e não apenas as contíguas (100 de 100 equivalem a 10 de mil; 1.000 de 1.000 equivalem a 1 de 1.000.000 etc.) com as seguintes estratégias:<br>Utiliza a informação contida nos algarismos para resolver problemas no contexto de notas, com calculadora etc.? Por exemplo:<br>• Emilio joga um tiro ao alvo que tem os seguintes pontos: 10.000, 1.000, 100, 1 e 0.<br>• Escreva três maneiras diferentes de obter 25.340 pontos.<br>Utiliza a informação contida nos algarismos de um número para reconhecer resto e quociente ao dividi-lo por 10, por 100 e por 1.000? Por exemplo:<br>• 243 : 100 (quociente 2, resto 43).<br>• 3.240: 1.000 (quociente 3, resto 240).<br>Decompõe um número multiplicativamente de diversas maneiras, incluindo multiplicação por potências de 10?<br>Expressa um número em termos de unidades, dezenas, centenas, unidades de mil etc. considerando também suas relações (10 dezenas formam 1 centena etc.)? |
| Explicitar as relações aritméticas implícitas a um número. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem reconhecer e analisar o valor posicional dos algarismos com números até 10.000? Por exemplo:<br>• Quantos pacotes de 1.000, quantos de 100 e quantos de 10 é possível montar com 2.348 balas?<br>• Anote na calculadora 7.364. Invente uma adição que faça com que mude o 3, mas os outros algarismos permaneçam iguais.<br>Resolve problemas que envolvem colocar em jogo as relações entre as diferentes posições de um algarismo (determinando que em 100 há 10 de 10; ou em 1.000 há 10 de 100)? Por exemplo:<br>• Quantas caixas de 10 é possível montar com 125 balas?<br>• Se não existem notas de 1.000 reais, quantas notas de 100, de 10 e moedas de 1 real são necessárias para pagar 1.234 reais?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem reconhecer e analisar o valor posicional dos algarismos, colocando em jogo as relações contíguas entre elas (10 de 100 equivalem a 1 de mil; 10 de 1.000 equivalem a 1 de 10.000 etc.) e baseando-se na informação contida nos algarismos para resolver problemas no contexto de notas, com calculadora etc.? Por exemplo:<br>• Pedro joga um jogo em que se pagam e se cobram pontos usando notas de 1, de 10, de 100, de 1.000, de 10.000, de 100.000. Se precisa cobrar 3.200 pontos e só há notas de 100, quantas notas precisa dar? E se tivesse que pagar 13.000 apenas com notas de 1.000?<br>Decompõe um número aditiva e multiplicativamente de diversas maneiras, apoiando-se no valor posicional dos algarismos? Por exemplo:<br>• Complete cada cálculo para transformá-lo em uma igualdade (o primeiro é um exemplo):<br>a) 742 = 7 x 100 + 4 x 10 + 2<br>b) 1.234 = 1.000 + 2 x ..... + ..... + 4<br>c) 12.349 = 10.000 + ..... x 1.000 + 3 x 100 + ..... + 9 |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | **Nível 3** Resolve problemas que envolvem reconhecer e analisar o valor posicional dos algarismos, colocando em jogo as relações entre diferentes posições dos algarismos e não apenas as contíguas (100 de 100 equivalem a 10 de mil; 1.000 de 1.000 equivalem a 1 de 1.000.000 etc.) e baseando-se na informação contida nos algarismos para resolver problemas no contexto de notas, com calculadora etc.? Por exemplo:<br>• Emilio joga um tiro ao alvo que tem os seguintes pontos: 10.000, 1.000, 100, 1 e 0. Escreva três maneiras diferentes de obter 25.340 pontos.<br>Utiliza a informação contida nos algarismos de um número para reconhecer resto e quociente ao dividi-lo por 10, por 100 e por 1.000? Por exemplo:<br>• Sem fazer as contas indicadas, encontre o quociente e o resto de cada uma das seguintes divisões e explique como fez para saber:<br>Divisão / Quociente / Resto<br>927 : 10<br>6.284 : 10<br>5.038 : 100<br>94.806 : 10<br>Decompõe um número multiplicativamente de diversas maneiras, incluindo multiplicação por potências de 10?<br>Expressa um número em termos de unidades, dezenas, centenas, unidades de mil etc. considerando também suas relações (10 dezenas formam 1 centena etc.)? |
| Utilizar escalas ascendentes e descentes e ordenar números até a classe dos milhares ou milhões na reta numérica. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem usar escalas ascendentes e descendentes de 100 em 100, 200 em 200, de 500 em 500 e de 1.000 em 1.000? Por exemplo:<br>• Em um bosque há 1.200 árvores. Querem aumentar a quantidade de plantas e, a cada ano, plantarão 200 árvores. Quantas árvores o bosque terá daqui a 5 anos, se nenhuma morrer?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem usar escalas ascendentes e descendentes de 500 em 500, de 1.000 em 1.000, de 10.000 em 10.000?<br>Determina a localização de números em uma reta numérica, em que já estão marcadas as subdivisões correspondentes e se dão distintas informações numéricas? Por exemplo:<br>• Localize entre quais valores da reta numérica estão estes números: 2.700 – 3.320 – 1.675 – 3.004 – 4.158<br>• Algumas crianças localizaram os números 1.602, 3.100, 3.256 e 4.399 na reta numérica. Observe se o lugar de cada número está correto ou não. Se não estiver, corrija.<br>**Nível 3** Determina a localização de números em uma reta numérica em que apenas se informa o intervalo entre dois números? Por exemplo:<br>• Para uma reta em que está informada a localização de 0 e 1.000.000, localize da maneira mais precisa possível os seguintes números: 200.000, 600.000, 800.000 e 850.000.<br>• Construa uma reta numérica para localizar diferentes números tomando decisões sobre a escala a utilizar. |
| Conhecer o sistema de numeração romano, observando regularidades na escrita dos números romanos e estabelecendo relações com as regras do sistema indo-arábico, utilizado hoje em dia. | **Nível 1** Resolve problemas que demandem o uso de símbolos e regras do sistema de numeração romano para ler e escrever números?<br>**Nível 2** Compara as características do sistema de numeração romano com as do sistema decimal, considerando a quantidade de símbolos, o valor absoluto e relativo dos algarismos, as operações envolvidas, o uso do zero etc.? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar criticamente enunciados de problemas, identificando os elementos necessários para definir um percurso de cálculo adequado para sua resolução. | **Nível 1** Resolve problemas de comparação de quantidades e de busca de complemento, identificando a adição com incógnita ou a subtração como escrituras matemáticas possíveis, e coloca em jogo, na sua resolução, estratégias de cálculo mental ou algorítmico? Por exemplo:<br>• Uma loja vende um computador a R$ 15.879 e outra vende o mesmo produto a R$ 13.099. Quanto o computador é mais caro na primeira loja que na segunda?<br>**Nível 2** Resolve problemas em que é preciso encontrar "quanto tinha antes" de tirar ou acrescentar reconhecendo as adições e subtrações que permitem encontrar as respostas? Por exemplo:<br>• Uma loja vendeu durante a manhã 255 latinhas de refrigerante. À tarde, ainda estavam na geladeira 129 latinhas. Quantas latinhas havia na geladeira ao abrir a loja?<br>**Nível 3** Resolve problemas de adição e subtração com vários passos, que apresentam a informação de diferentes maneiras (enunciados, tabelas, gráficos etc.), reconhecendo e registrando os diferentes cálculos necessários para sua resolução? Por exemplo:<br>• Uma pessoa comprou uma geladeira por R$ 9.300,00, um secador de cabelos por R$ 345,00 e um ferro de passar por R$ 529,00. Como pagou a vista, recebeu um desconto de R$930,00. Quando saiu da loja restavam R$ 125,00 na sua carteira. Quanto dinheiro tinha quando entrou na loja? |
| Ampliar o repertório de cálculo mental de adições e subtrações. | **Nível 1** Dispõe de um conjunto de resultados memorizados ou que pode recuperar ou obter com certa facilidade? Por exemplo:<br>• Adições que dão 100 e 1.000.<br>• Dobros de 100, 200, 300 etc. e de 1.000, 2.000, 3.000 etc.<br>• Adições de números redondos até 1.000 (100 + 200; 300 + 500; 100 + 50, 250 + 250 etc.).<br>• Subtrações de qualquer número de três algarismos menos 100 e subtração de qualquer número de quatro algarismos menos 1.000.<br>• Subtrações de números redondos de três e quatro algarismos (400 - 200; 5.000 - 3.000 etc.).<br>• Subtrações de 100 menos números redondos (100 - 4; 100 - 70 etc.).<br>• Subtrações de 1.000 menos números redondos de três cifras (1.000 - 300; 1.000 - 800).<br>Obtém o resultado de certos cálculos apoiando-se em resultados memorizados, propriedades do sistema de numeração e em decomposições aditivas? Por exemplo, para resolver 2.340 + 1.300, faz 2000 + 1000 + 300 + 300 + 40 ou 2000 + 1000 + 340 + 300 etc.<br>Realiza cálculos estimativos cujos resultados vão até 10.000 aproximadamente? Por exemplo, pode fazer estimativas para responder perguntas como:<br>• 3.489 + 5.376 dará mais ou menos que 8.000? E que 10.000?<br>**Nível 2** Dispõe de um conjunto de resultados memorizados ou que pode recuperar ou obter com certa facilidade:<br>• Adições que dão 1.000 e 10.000.<br>• Dobros de 1.000, 2.000, 3.000 etc. e de 10.000, 20.000, 30.000 etc.<br>• Adições de números redondos até 100.000.<br>• Subtrações de qualquer número de quatro algarismos menos 1.000 e de cinco algarismos menos 10.000 (4.879 - 1.000; 36.085 - 10.000).<br>• Subtrações de 1.000 menos números redondos de três algarismos (1.000 - 400; 1.000 - 2.000 etc.) e subtrações de 10.000 menos números redondos de quatro algarismos (10.000 - 4.000).<br>• Adições e subtrações de múltiplos de 25 entre si (25 + 25; 75 + 25; 250 + 250; 125 + 75; 75 - 50; 150 - 75). |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | Para resolver cálculos de adições e subtrações de múltiplos de 25, usa resultados disponíveis de adições e subtrações de outros múltiplos de 25? Por exemplo, para 1.225 + 275, leva em conta que 75 + 25 = 100; para 6.150 - 75, leva em conta que 150 - 75 = 75.<br>Usa as adições e subtrações de 10, 100 e 1.000 para resolver outras adições e subtrações com números próximos (99, 900, 999 etc.)?<br>Dispõe de recursos de cálculo (arredondamento, decomposição de números, cálculos memorizados etc.) que permitem descobrir uma das parcelas da adição, dada a outra e o resultado? Por exemplo, completa cálculos como:<br>• 472 + ..... = 500<br>• 720 + ..... = 1.000.<br>**Nível 3** Realiza cálculos estimativos em situações que requerem uma análise exaustiva dos números envolvidos? Por exemplo:<br>• Antes de fazer o cálculo, estime o resultado provável de 55.150 - 32.108.<br>**a)** 23.000 **b)** 23.200 **c)** 23.500<br>Utiliza cálculos dados para resolver outros de adições e subtrações, valendo-se das propriedades da adição? Por exemplo, sabendo que 5.134 + 6.226 = 11.360, resolve 5.144 + 6.226 acrescentando 10 a 11.360.<br>Explora coletivamente algumas propriedades do cálculo de subtração, sabendo que, no resultado de uma subtração, encontra-se o resultado de outras subtrações que resultam de estratégias como adicionar uma certa quantidade ao minuendo, adicionar uma certa quantidade ao subtraendo, adicionar a mesma quantidade ao minuendo e ao subtraendo? Por exemplo:<br>• Sabendo que 843 – 558 = 285, calcule os seguintes resultados e explique como você pensou.<br>**a)** 853 - 558 = **b)** 843 - 568 = **c)** 853 - 568 = |
| Utilizar as propriedades das operações e as relações de proporcionalidade para desenvolver estratégias de cálculo da multiplicação.<br>Adquirir recursos para reconstruir rapidamente os resultados das multiplicações básicas.<br>Recorrer à multiplicação por potências da base e múltiplos com somente um algarismo diferente de zero para resolver outras multiplicações. | **Nível 1** Memoriza alguns produtos da tabela pitagórica?<br>Multiplica mentalmente números de um algarismo por 10, por 100 e por 1.000?<br>Resolve cálculos mentais de multiplicação apoiando-se em resultados que tem de memória? Por exemplo, para resolver 7 × 8 calcula 6 × 8 e soma 8 ao resultado ou para resolver 50 × 3, se apoia em 5 × 3.<br>**Nível 2** Memoriza os produtos da tabela pitagórica ou pode reconstruí-los facilmente com base em outros conhecidos?<br>Multiplica mentalmente números de um algarismo por números redondos (múltiplos de 10, de 100, de 1.000 como x 20, x 300, x 500 etc.)?<br>Resolve cálculos mentais de multiplicação de qualquer número por outro número que seja um a mais ou um a menos que um número redondo? Por exemplo, quando a professora, ou o professor, informa que 12 × 20 = 240, resolve 12 × 21 somando 12 a 240 ou resolve 12 × 19 subtraindo 12 de 240.<br>Resolve multiplicações de números que não estão na tabela pitagórica por números de dois algarismos apoiando-se em uma decomposição aditiva? Por exemplo, para resolver 45 × 12, calcula 45 × 10 + 45 × 2.<br>Usa o resultado da multiplicação por números redondos para encontrar o produto de um número pelo dobro ou pela metade do número redondo? Por exemplo, quando a professora, ou o professor, informa que 36 × 20 é 720, resolve 36 × 40 calculando o dobro de 720.<br>Calcula o dobro de qualquer número e calcula a metade de qualquer número par?<br>**Nível 3** Resolve cálculos mentais de multiplicação com base nos resultados de outras multiplicações disponíveis, decide quais multiplicações servem de apoio e explica as razões de sua escolha com frases como “porque é o dobro de”, “porque é a metade de”, “porque se subtraímos uma vez esse número” etc.? Por exemplo, para resolver mentalmente o cálculo 15 x 19, se apoia no resultado de 15 por 20, que é 300, e, então, para saber 15 x 19 é preciso subtrair 15 de 300.<br>Realiza cálculos estimativos para enquadrar o resultado entre dois números? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 4** Identifica e usa adequadamente as propriedades distributiva e associativa para a resolução de cálculos de multiplicação? Por exemplo, para decidir se os seguintes cálculos têm ou não os mesmos resultados entre si, recorre às propriedades associativa e distributiva da multiplicação.<br>• 400 × 42 + 20 × 42 + 4 × 42 =<br>• 324 × 43 – 324 =<br>• 324 × 43 – 1 =<br>• 324 × 21 × 2 =<br>• 324 × 40 + 2 =<br>• 324 × 21 × 21 =<br>Resolve cálculos mentais de divisão decompondo multiplicativamente o divisor? Por exemplo, para resolver 852 : 12, faz 852 : 3 e depois divide o resultado por 4. |
| Analisar, interpretar, formular, confrontar hipóteses e solucionar 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. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem séries proporcionais e organizações retangulares reconhecendo a escrita multiplicativa e recorrendo a diversos procedimentos (uso da tabela pitagórica, adições sucessivas, decomposição de números em parcelas e multiplicações parciais de cada um deles etc.)?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem relações de proporcionalidade direta, apresentados em forma de enunciado ou tabelas, usando as estratégias abaixo?<br>• Em problemas em que se informa o valor correspondente à unidade, usa a multiplicação (cálculo mental ou algoritmo).<br>• Em problemas em que não se informa o valor correspondente à unidade, coloca em jogo implicitamente – dependendo dos números presentes – suas propriedades: busca o valor unitário; vincula ao dobro do valor de uma variável o dobro do valor da outra variável; ao triplo, o triplo; à metade, a metade; à adição de dois valores em uma variável vincula a adição dos valores da outra etc.<br>Em situações coletivas, analisa a conveniência de procedimentos possíveis de acordo com os dados do problema? Por exemplo:<br>• Se 15 pacotes de figurinhas trazem 135 figurinhas, quantas figurinhas haverá em 30 pacotes? E em 60 pacotes? E em 90 pacotes?<br>• Complete a seguinte tabela:<br>**Nível 3** Resolve problemas que envolvem relações de proporcionalidade direta, apresentados em forma de enunciado ou tabelas em que não se informa o valor da unidade, e explicita as propriedades da proporcionalidade que se coloca em jogo em sua resolução? Por exemplo:<br>• Em problemas em que, dependendo dos dados em jogo, é necessário encontrar o valor unitário.<br>• Em problemas em que, dependendo dos dados em jogo, é possível também utilizar relações do tipo: ao dobro do valor de uma variável corresponde o dobro da outra variável; à metade, a metade; à soma de dois valores de uma variável corresponde a soma dos valores da outra etc.<br>Elabora tabelas para organizar dados e para permitir sua análise em problemas de proporcionalidade?<br>**Nível 4** Resolve problemas de proporcionalidade direta nos casos particulares de escalas e porcentagem, usando diferentes estratégias de acordo com os dados em jogo? |

| Quantidade de livros do mesmo título | 3 | 5 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|
| Preço | 162 | 270 | | |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Investigar e sistematizar as ideias de múltiplo e múltiplos comuns.<br>Investigar e sistematizar o conceito de divisor.<br>Compreender o processo de divisão – seja por cálculo mental ou algorítmico – investigando as relações que se estabelecem entre dividendo (D), divisor (d), quociente (q) e resto (r), representadas na expressão D = q x d + r.<br>Identificar regularidades nas divisões, ampliando estratégias para antecipar o valor do resto. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem o uso de múltiplos, por meio de diferentes estratégias (escalas, adições reiteradas, subtrações reiteradas, busca na tabela pitagórica, cálculo da divisão etc.)? Por exemplo:<br>• Um jogo é organizado em uma trilha de números que vai desde 0 até o 200. Avança-se com fichas andando sempre da mesma maneira, partindo do 0 (de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4 etc.). Escreva três números maiores que 30 nos quais cairá a ficha se o movimento for de 3 em 3.<br>Resolve problemas que envolvem o uso de múltiplos comuns sem apelar a nenhum mecanismo preestabelecido e usando diferentes estratégias? Por exemplo:<br>• João e Ernesto estão jogando um jogo com uma pista numerada que começa em 0. Os dois movem suas fichas para a frente. João vai sempre de 5 em 5 e Ernesto de 7 em 7. Em quais números menores que 100 vão se encontrar?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem o uso de múltiplos de qualquer número, selecionando a estratégia mais conveniente de acordo com os números em jogo? Por exemplo:<br>• Escreva um número de algarismos na calculadora de modo que, ao subtrair o número 4 tantas vezes quanto for possível, se obtenha 0. Há outros números possíveis? Encontre 2 e registre. Quantos números é possível encontrar que cumpram com essa condição?<br>Resolve problemas que envolvem o uso de divisores utilizando diferentes estratégias (escalas, adições reiteradas, subtrações reiteradas, busca na tabela pitagórica, cálculo da divisão etc.)? Por exemplo:<br>• Um jogo consiste em partir de um número de três algarismos e chegar ao zero, subtraindo sempre o mesmo número todas as vezes que for possível. Se o número de partida é 192, qual dos seguintes números permitirá chegar a 0?<br>4 3 5 10<br>Resolve problemas que envolvem o uso de múltiplos e divisores comuns? Por exemplo:<br>• Estão montando saquinhos de doces. Querem preenchê-los com 40 paçocas e 24 chocolates de modo que em todos os sacos de doce haja a mesma quantidade. Quantos saquinhos podem ser montados? Há uma única resposta?<br>Em situações descontextualizadas, reconhece e explica a ideia de múltiplo e múltiplo comum? Por exemplo:<br>• Para múltiplo: "está na tabuada do...", "é um resultado de multiplicar por...", "quando divido por... não sobra nada", "está na escala do...", "quando conto de... em... encontro esse número" etc.<br>• Para múltiplo comum: "está nas duas tabuadas", "está na escala do... e também na escala do..." etc. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 3** Analisa afirmações relativas às noções de múltiplo e divisor em situações particulares e argumenta sobre sua validez, colocando em jogo, implicitamente, as propriedades da multiplicação e da divisão? Por exemplo, diante do problema "Se 12 é múltiplo de 3, podemos saber sem fazer a conta que o dobro de 12 é múltiplo de 3?", a criança pode argumentar que sim, porque o 12 pode ser decomposto como 3 × 4 e o 24 pode ser decomposto como 3 × 4 × 2, sendo também múltiplo de 3.<br><br>Explora coletivamente a análise de afirmações gerais relativas às noções de múltiplo e divisor e argumenta sobre sua validade? Por exemplo:<br>• Sempre que somo dois múltiplos de 6, obtenho um múltiplo de 6? Por quê? E acontece o mesmo com qualquer múltiplo?<br><br>Analisa as afirmações contidas na escrita de um cálculo de multiplicação para decidir se um número é múltiplo ou divisor de outro e coloca em jogo decomposições multiplicativas e as relações entre múltiplo e divisor para fundamentar? Por exemplo:<br>• Sabendo que 12 × 18 = 216, responda sem fazer as contas as seguintes perguntas e explique como você pensou para responder:<br>**a)** 216 é múltiplo de 12?<br>**b)** 216 é múltiplo de 4?<br>**c)** 6 é divisor de 216?<br><br>Analisa coletivamente a informação contida na escrita de um cálculo que envolve diferentes operações para decidir se um número é divisor de outro? Por exemplo:<br>• 15 × 17 × 4 + 3 é ou não múltiplo de 4? E de 5? E de 3?<br><br>Em situações descontextualizadas, reconhece e define a ideia de múltiplo e múltiplo comum, divisor e divisor comum e as relações entre eles? Por exemplo:<br>• "Está na tabuada do...", "é um resultado de multiplicar por...", "quando divido por... não sobra nada", "está na escala do...", "quando conto de... em... encontro esse número, porque está na tabuada", "como este número é múltiplo de..., então este é seu divisor" etc.<br><br>Decompõe multiplicativamente um número de diversas maneiras (incluindo decomposições em mais de dois fatores)?<br><br>Reconhece números primos e compostos?<br><br>Utiliza os critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10 para antecipar se uma divisão terá resto zero ou diferente de zero?<br><br>Utiliza os critérios de divisibilidade por 2, 4, 5 e 10 para calcular o resto de uma divisão?<br><br>Em situações coletivas, analisa e fundamenta os critérios de divisibilidade por 2, 4, 8, 5 e 10? |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam determinar o número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de análise combinatória como diagrama de árvore, tabela e cálculos multiplicativos. | **Nível 1** Em situações coletivas, explora problemas que envolvem determinar a quantidade resultante da combinação de elementos de duas coleções distintas por meio de diversas estratégias e cálculos?<br><br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem combinar elementos de dois conjuntos diferentes, usando diversos procedimentos (desenhos, diagramas, quadros de dupla entrada, cálculos) e, em situações coletivas, reconhece as escritas multiplicativas correspondentes? Por exemplo:<br>• Paulo quer pintar seu carrinho de brinquedo. Pode escolher uma das seguintes cores para a base: azul, vermelho, verde, laranja ou preto. Para decorá-lo pode usar pintura dourada ou prateada. De quantas maneiras diferentes Paulo pode pintar seu carrinho? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | **Nível 3** Resolve problemas que envolvem combinar elementos de dois ou três conjuntos diferentes utilizando a multiplicação? Por exemplo:<br>• Os hóspedes de um hotel precisam decidir qual menu querem para o jantar. Na tabela aparecem as distintas possibilidades para o primeiro prato, o segundo e a sobremesa. Quantos menus diferentes são possíveis montar? |

| 1º prato | 2º prato | Sobremesa |
|---|---|---|
| Sopa | Ravióli | Pêssegos em calda |
| Salpicão de frango | Frango com batatas | Sorvete |
| Salada | | Salada de frutas |
| | | Pudim |

| | |
|---|---|
| | Em situações coletivas, explora a resolução de problemas de contagem do tipo recursivo, discutindo possíveis procedimentos (diagramas e cálculos que envolvem multiplicações de fatores iguais)? Por exemplo:<br>• Um dia uma criança enviou uma mensagem para dois amigos. No dia seguinte, cada um desses dois amigos enviou a mensagem para outros dois. No terceiro dia, cada um dos amigos enviou a mensagem para outros dois amigos. Quantas crianças receberam a mensagem durante o terceiro dia?<br>**Nível 4** Resolve problemas de combinatória que envolvem combinar elementos de um mesmo conjunto entre si, utilizando diversos procedimentos e discute em grupos os cálculos possíveis para resolvê-los? Por exemplo:<br>• Marieta, Cecília, Luciana e Paula vão ao teatro, as quatros se sentam juntas. De quantas maneiras diferentes poderiam se sentar?<br>Resolve problemas do tipo recursivo utilizando a potenciação? |
| Analisar, interpretar, formular, confrontar hipóteses e solucionar 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. | **Nível 1** Resolve problemas de distribuição e repartição equitativas e de séries proporcionais – com números da tabela pitagórica – apoiando-se na multiplicação e reconhecendo a escrita matemática do cálculo de divisão?<br>Explora, de maneira grupal, a resolução de problemas de divisão que demandam analisar o resto?<br>Explora, de maneira grupal, problemas de repartição que envolvem partir o resto em partes iguais recorrendo a metades?<br>**Nível 2** Resolve problemas de distribuição e repartição – com resto zero e diferente de zero – usando a divisão?<br>Resolve diversos problemas de divisão que demandam analisar o resto<br>• em situações em que a resposta envolve somar 1 ao quociente? Por exemplo, "Joana quer ordenar os CD que já não usa mais para poder guardá-los. Conseguiu caixas em que cabem 15 CDs em cada uma. Se tem 335, quantas caixas precisa para guardar todos, usando a menor quantidade possível de caixas?".<br>• em situações em que a resposta envolve calcular a diferença entre o resto e o divisor? Por exemplo, "Augusto coleciona bonequinhos para montar times de futebol de 11 jogadores. Se já tem 157 bonequinhos, quantos times completos pode formar? Qual quantidade mínima precisa para ter todos os times completos?".<br>• em situações em que a resposta envolve partir o resto em partes iguais (usando números racionais)? Por exemplo, "Susana quer repartir em partes iguais 6 chocolates entre 4 amigos. Não quer que sobre nada. Quanto chocolate dará a cada amigo?".<br>Explora coletivamente a resolução de situações contextualizadas que envolvem encontrar o dividendo, dados o divisor, o quociente e o resto? Por exemplo:<br>• Joana tinha caramelos. Deu 4 a cada uma de suas 6 amigas e ficou com 2. Quantos caramelos tinha no total? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

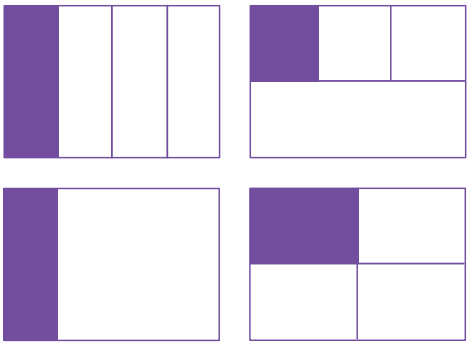
Componentes curriculares

## 4º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 3** Resolve problemas de divisão em que o enunciado não se refere explicitamente a situações de repartição, usando diversos procedimentos de cálculo?<br>Em situações coletivas reconhece a divisão como a operação que os resolve? Por exemplo:<br>• Ana tem no banco R$ 7.000,00. Todos os dias retira R$ 250,00. Em quantos dias terá retirado todo o dinheiro?<br>Resolve problemas que envolvem colocar em jogo a relação D = d x c + r, com as estratégias a seguir?<br>• Em situações contextualizadas encontra o dividendo, dados o divisor, o quociente e o resto. Por exemplo:<br>– Cecilia levou caramelos para escola, deu 5 para cada um de seus 23 colegas e ficou com 4 para ela. Quantos caramelos levou para a escola?<br>• Em situações descontextualizadas encontra o dividendo, dados o divisor, o quociente e o resto. Por exemplo:<br>– Escreva um número que, ao ser dividido por 5, dê 12 e tenha resto 2.<br>**Nível 4** Resolve problemas que envolvem colocar em jogo a relação D = d x c + r, com r < d, em situações em que se dão dois dos dados dessa relação e se pergunta pelos outros dois, e em situações em que há uma, várias, nenhuma ou infinitas respostas possíveis?<br>Dá argumentos para explicar suas respostas? Por exemplo:<br>• Invente uma conta que tenha divisor 5 e quociente 9. É possível inventar outra? Quantas?<br>• Invente três contas de dividir que tenham quociente 8 e resto 5. É possível inventar mais contas? Explique por quê. |
| Ampliar e selecionar as estratégias de cálculo de divisão, cujo divisor tenha um ou dois algarismos – cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos – em função dos números envolvidos.<br>Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo. | **Nível 1** Usa resultados memorizados, ou consulta e usa resultados da tabela pitagórica para resolver divisões com resto 0 ou com resto diferente de 0? Por exemplo, para resolver 72 : 8, busca 72 na coluna do 8 estabelecendo que 9 é o resultado. Para 35 : 6 reconhece que deve procurar o número mais próximo de 35 na coluna do 6, mas sem passar de 35 (nesse caso, 30) e estabelece que 5 é o resultado da divisão.<br>Resolve cálculos mentais de divisão de números redondos por números de um algarismo? Por exemplo, 800 : 8; 440 : 4 etc.<br>Explora coletivamente diferentes procedimentos para dividir números grandes (que não estão na tabela pitagórica) e, para fazê-lo, apoia-se em multiplicações por potências de 10, por outros números redondos, em subtrações parciais, multiplicações e/ou adições?<br>**Nível 2** Usa resultados memorizados de multiplicações ou consulta e utiliza resultados da tabela pitagórica para resolver qualquer cálculo de divisão?<br>Realiza cálculos mentais de divisões de números redondos de dois, três e quatro algarismos por 10, 100 ou 1.000?<br>Realiza cálculos mentais de divisão de números grandes redondos por um ou dois algarismos, recorrendo a multiplicações? Por exemplo, 2.000 : 2; 2.400 : 12; 3.000 : 15; e 3.300 : 30.<br>Resolve divisões de números grandes por números de um ou mais algarismos usando algoritmos baseados em aproximações sucessivas pela busca de fatores e subtrações reiteradas desses produtos?<br>**Nível 3** Encontra o resto e o quociente envolvidos na divisão de qualquer número por 10, 100 ou 1.000 utilizando a informação contida nos algarismos do número (sem realizar efetivamente a conta de dividir)?<br>Resolve divisões por 5, 50 e 500 apoiando-se nas divisões por 10, 100 e 1.000 e reconhece que dividir por 5 equivale ao dobro de dividir por 10 etc.?<br>Resolve divisões de número grande por número de um ou mais algarismos usando algoritmos baseados em aproximações sucessivas, pela busca de fatores e subtrações reiteradas desses produtos, diminuindo a quantidade de passos intermediários? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | **Nível 4** Realiza cálculos mentais de divisão ou reconhece a equivalência entre cálculos e explicita as propriedades da divisão colocadas em jogo? Por exemplo:<br>• Determine se as seguintes igualdades são verdadeiras ou falsas. Justifique suas respostas sem fazer cálculos.<br>a) 918 : 54 = 918 : 50 : 4<br>b) 918 : 54 = 918 : 9 : 6<br>c) 918 : 54 = 810 : 54 + 108 : 54 |
| Sistematizar o funcionamento do algoritmo da multiplicação. | **Nível 1** Em situações de intercâmbio, analisa diferentes cálculos para multiplicar números maiores que não estão na tabela pitagórica, recorrendo a escritas e cálculos intermediários?<br>**Nível 2** Utiliza o algoritmo da multiplicação por um ou dois algarismos, anotando ou não cálculos intermediários? |
| Explorar números racionais como uma nova classe de números, que lhes possibilitará resolver problemas para os quais os números naturais se mostram insuficientes, como o resultado de medições e de divisões não exatas.<br>Reconhecer as frações unitárias mais usuais como unidades de medida menores do que uma unidade: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$, $\frac{1}{1.000}$.<br>Resolver problemas que envolvam ler e escrever números racionais, de uso frequente, representados na forma decimal ou fracionária. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem compor inteiros usando meios e quartos no contexto de medidas de massa (peso) e/ou capacidade, reconhecendo a escrita fracionária correspondente, sem exigência de usar cálculos? Por exemplo:<br>• Quantos pacotes de $\frac{1}{2}$ kg são necessários para comprar 2 kg de farinha?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem estabelecer relações entre inteiros, meios, quartos e oitavos, no contexto das medidas de massa e/ou capacidade em situações cotidianas, reconhecendo as escritas fracionárias correspondentes? |
| Investigar frações no contexto da relação parte-todo. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem estabelecer a relação que existe entre uma parte e o inteiro no contexto das medidas de área e comprimento? Por exemplo:<br>• Em quais das seguintes figuras foi pintado $\frac{1}{4}$ (a quarta parte)? Explique como pensou para decidir em cada caso.<br>  <br>Resolve problemas que implicam reconstruir o inteiro com base em uma fração com numerador 1 no contexto da medida de área e comprimento? Por exemplo:<br>• Sabe-se que este retângulo representa $\frac{1}{4}$ do inteiro. Desenhe o retângulo inteiro. Há uma única possibilidade?<br>  |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 2** Resolve problemas que envolvem estabelecer a relação que existe entre uma parte e o inteiro, nos quais é necessário fracionar a área sombreada para reconhecer qual fração representa do inteiro (já que a região sombreada não "entra" uma quantidade exata de vezes no inteiro)? Por exemplo:<br>• Determine que parte da área do retângulo representa a região sombreada.<br>  <br>Resolve problemas que implicam reconstruir o inteiro com base em uma fração com numerador diferente de 1, seja essa fração maior ou menor que o inteiro? Por exemplo: em cada um dos casos abaixo, a figura representa uma fração do inteiro. Desenhe o inteiro.<br>  <br>Representa $\frac{2}{7}$ da unidade Representa $\frac{6}{5}$ da unidade |
| Investigar frações no contexto da repartição. | **Nível 1** Explora, no trabalho em grupo, problemas de repartição que implicam dividir o resto em partes iguais fazendo uso de metades. Por exemplo:<br>• Maria comprou 9 maçãs para 2 crianças. Se todas comem a mesma quantidade e não sobra nada, quanto foi a parte de cada uma?<br>**Nível 2** Resolve problemas que implicam dividir o resto e usa frações para expressar o resultado da repartição, utilizando diferentes procedimentos (desenhos, gráficos, cálculos), primeiro com frações com numerador 1, depois com frações com numerador diferente de 1? Por exemplo:<br>• Uma pizza foi dividida em partes iguais para 4 pessoas. Que parte cada um recebeu? E se fossem repartidas duas pizzas entre 4? E se fossem 3 pizzas?<br>**Nível 3** Resolve problemas que implicam dividir o resto e expressa o resultado como fração, com o uso de cálculos? Por exemplo, para repartir 35 chocolates entre 8 crianças, faz 35 : 8 e determina (sem precisar desenhar) que cada criança recebe 4 chocolates inteiros e sobram 3, que, repartidos entre 8, dão $\frac{3}{8}$ para cada um.<br>**Nível 4** Em situações coletivas reconhece que é possível encontrar uma fração que multiplicada por um número natural dê como resultado outro número natural, levando em conta que a fração é um quociente entre números naturais? Por exemplo, pode reconhecer que, como 5 dividido por 8 é $\frac{5}{8}$, então $\frac{5}{8}$ multiplicado por 8 é 5. |
| Relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.<br>Estabelecer relações entre frações decimais e números decimais. | **Nível 1** Usa números com vírgula no contexto do dinheiro para ler e escrever quantidades expressas em reais e reconhece a equivalência entre diferentes escritas entendendo, por exemplo, que 50 centavos é igual a R$ 0,50 e 0,5 real?<br>Compõe e decompõe uma quantidade de dinheiro usando moedas de diferentes valores? Por exemplo, encontra duas maneiras diferentes de formar R$ 2,75. |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | **Nível 2** Reconhece que uma fração decimal pode ser escrita como uma soma de frações decimais? Por exemplo, $\frac{54}{100} = \frac{50}{100} + \frac{4}{100} = \frac{5}{10} + \frac{4}{100}$<br>Reconhece a equivalência entre a escrita de frações decimais e números decimais? Por exemplo, reconhece que $\frac{1}{10}$ corresponde a 0,1; $\frac{2}{10}$ a 0,2; $\frac{45}{100}$ a 0,45; $\frac{15}{10}$ a 1,5 etc.<br>Lê e escreve números decimais usando as denominações décimos, centésimos, milésimos?<br>Compõe e decompõe números decimais usando somas de frações decimais? Por exemplo, resolve 4,34 como $4 + \frac{3}{10} + \frac{4}{100}$ ; ou $\frac{3}{10} + \frac{6}{100} + \frac{9}{1.000}$ como 0,369.<br>Resolve problemas que envolvem a análise do valor posicional na notação decimal? Por exemplo, reconhece que, para obter 4,03 a partir de 4,53, é preciso subtrair 0,5. |
| Identificar regularidades em sequências numéricas compostas de múltiplos de um número natural. | **Nível 1** Identifica algumas regularidades em sequências numéricas compostas de múltiplos de um número natural, como múltiplos de números pares serem sempre pares e múltiplos de números ímpares serem pares e ímpares?<br>**Nível 2** Identifica a terminação numérica dos múltiplos de determinado número? Por exemplo: múltiplos de 2 terminam em 0, 2, 4, 6 e 8; múltiplos de 3 terminam em 0, 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 9; múltiplos de 4 terminam em 0, 2, 4, 6, 8; múltiplos de 5 terminam em 5 e 0; e múltiplos de 10 terminam em 0. |
| 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. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem colocar em jogo a relação D = d x c + r, conforme as seguintes estratégias:<br>• Em situações contextualizadas encontra o dividendo, dados o divisor, o quociente e o resto? Por exemplo:<br>– Cecilia levou caramelos para escola, deu 5 para cada um de seus 23 colegas e ficou com 4 para ela. Quantos caramelos levou para a escola?<br>• Em situações descontextualizadas encontra o dividendo, dados o divisor, o quociente e o resto? Por exemplo:<br>– Escreva um número que, ao ser dividido por 5, dê 12 e tenha resto 2.<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem colocar em jogo a relação D = d x c + r, com r < d, em situações em que se dão dois dos dados dessa relação e se pergunta pelos outros dois, e nas que há uma, várias, nenhuma ou infinitas respostas possíveis?<br>Dá argumentos para explicar suas respostas? Por exemplo:<br>• Invente uma conta que tenha divisor 5 e quociente 9. É possível inventar outra? Quantas?<br>• Invente três contas de dividir que tenham quociente 8 e resto 5. É possível inventar mais contas? Explique por quê.<br>**Nível 3** Utiliza os critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10 para antecipar se uma divisão terá resto zero ou diferente de zero?<br>Utiliza os critérios de divisibilidade por 2, 4, 5 e 10 para calcular o resto de uma divisão?<br>Em situações coletivas, analisa e fundamenta os critérios de divisibilidade por 2, 4, 8, 5 e 10? |
| Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais. | **Nível 1** Resolve problemas em que a incógnita está no estado inicial ou na transformação, identificando o número que resolve o problema, satisfazendo a igualdade?<br>**Nível 2** Utiliza a ideia de igualdade ao resolver problemas e cálculos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Matemática

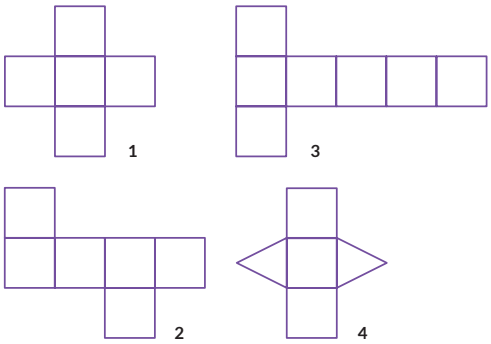
| GEOMETRIA/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Interpretar, descrever e representar a localização e a movimentação de uma pessoa ou um objeto, por meio de desenhos, mapas, croquis, malha quadriculada e outras representações gráficas.<br>Analisar e interpretar a informação do GPS para se localizar no espaço. | **Nível 1** Utiliza referências do entorno para identificar a localização de um objeto determinado?<br>**Nível 2** Considera o caráter relativo das relações espaciais em função de um ponto de vista?<br>**Nível 3** Interpreta códigos para se referir a representações simbólicas convencionais como em estações rodoviárias, de trem ou metrô, sinalização de espaços públicos ou de serviços?<br>**Nível 4** Identifica e desenha pontos no primeiro quadrante do plano cartesiano, dadas suas coordenadas em números naturais. |
| Identificar características de polígonos por meio de sua reprodução e análise. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem a identificação e formulação de algumas características e elementos das figuras geométricas (quantidade de lados, lados iguais, diagonais etc.)?<br>Formula e interpreta breves textos que descrevem uma forma geométrica usando vocabulário específico? Por exemplo, em uma atividade em pequenos grupos, envia uma mensagem a outro grupo para que possa reproduzir um retângulo com uma diagonal traçada.<br>Reproduz formas geométricas compostas de quadrados e retângulos com alguma diagonal traçada usando folhas quadriculadas e régua?<br>**Nível 2** Reconhece e traça retas perpendiculares e paralelas?<br>Constrói figuras com ângulos retos traçando as retas perpendiculares necessárias, usando esquadro ou transferidor?<br>**Nível 3** Resolve problemas (de cópia, de ditado ou de construção de figuras de acordo com informações) que envolvem colocar em jogo e explicitar as propriedades dos lados e ângulos de quadrados, retângulos e losangos? Por exemplo, constrói um quadrado em folha lisa usando régua não graduada, esquadro e compasso e explica por que se trata de um quadrado (recorrendo à perpendicularidade de seus lados, ao paralelismo dos lados opostos, à medida e igualdade de seus ângulos etc.).<br>**Nível 4** Resolve problemas (de cópia, de ditado ou de construção de figuras de acordo com informações) que envolvem colocar em jogo e explicitar as propriedades dos lados, ângulos e diagonais de paralelogramos?<br>Classifica quadriláteros com base nas propriedades de seus lados (medida, paralelismo, perpendicularidade), de seus ângulos e de suas diagonais (medida, perpendicularidade, se cortam ou não em seu ponto médio)? |
| Observar e identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos. | **Nível 1** Em jogos ou problemas em grupo utiliza vocabulário específico para descrever uma figura geométrica espacial (quantidade de faces, forma das faces, quantidade de arestas, quantidade de vértices) tendo as figuras geométricas espaciais à vista?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem identificar características de cubos, prismas e pirâmides de diferentes bases, cones, cilindros e esferas, para poder distinguir uns dos outros, usando vocabulário específico?<br>**Nível 3** Reconhece características (forma das faces, quantidade de faces, arestas e vértices) de poliedros (tetraedro, octaedro etc.)? |
| Relacionar algumas figuras espaciais e suas planificações e utilizar a nomenclatura convencional relacionada a essas figuras. | **Nível 1** Reproduz cubos, pirâmides e prismas – com o modelo presente – usando elementos que representem arestas e vértices (como varetas de madeiras e bolinhas de massa plástica)? |



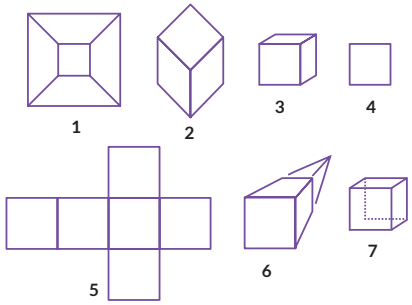
Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Nível 2** Antecipa a quantidade de vértices e arestas necessárias para representar cubos, pirâmides e prismas de diferentes bases?

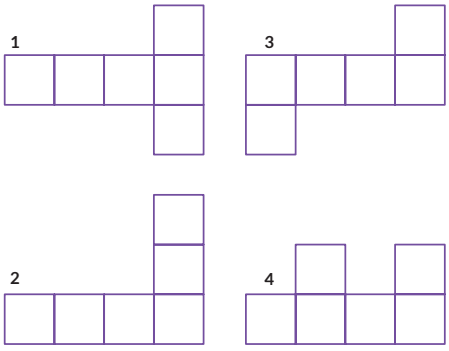
Reconhece planificações de cubos, prismas, pirâmides, com um modelo de figura espacial à vista, em situações em que há apenas que considerar a forma e a quantidade das faces? Por exemplo, reconhece, entre essas opções, qual corresponde a um cubo.




**Nível 3** Identifica possíveis representações planas de cubos ou prismas de diferentes bases? Por exemplo, reconhece quais destes desenhos representam melhor um cubo, explicando as razões (permite ver quantidade total de arestas e faces, permite ver a igualdade de faces e arestas etc.).




Reconhece planificações de cubos, prismas, pirâmides, cilindros e cones em situações em que é preciso considerar não apenas a forma e a quantidade de faces mas também suas posições relativas? Por exemplo, reconhece entre estas opções qual corresponde a um cubo, dando as razões para sua resposta.




**Nível 4** Produz planificações de cubos, prismas e pirâmides.

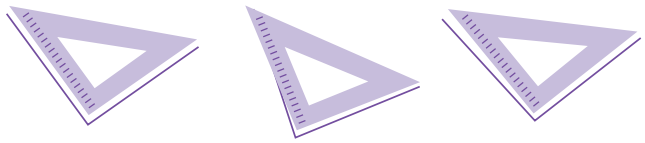
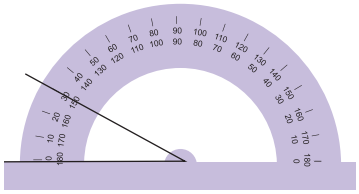




Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Matemática

| GEOMETRIA/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| 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. | **Nível 1** Identifica um ou mais eixos de simetria em figuras geométricas planas?<br>**Nível 2** Identifica e cria figuras simétricas realizando translações e rotações por meio da contagem dos quadradinhos da imagem em uma folha de papel quadriculado?<br>**Nível 3** Identifica a congruência de figuras apoiando-se na translação, reflexão e rotação das figuras em folhas quadriculadas e por meio de *software* geométrico? |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Resolver e elaborar problemas, envolvendo medidas de comprimento utilizando diferentes estratégias: estimativas, cálculo mental, algoritmo e outros.<br>Resolver problemas que envolvem o estabelecimento de relações entre algumas unidades de medida como metro, centímetro e milímetro. | **Nível 1** Resolve e elabora problemas em que é preciso medir e comparar comprimentos, capacidades e massas usando unidades de medida convencionais (metro, centímetro, litro, quilo) e não convencionais?<br>Usa a régua para medir comprimentos?<br>**Nível 2** Resolve e elabora problemas que envolvam a medida de comprimentos usando o metro e o centímetro como unidades?<br>Resolve e elabora problemas que envolvam determinar massas e capacidades usando o quilo e o litro como unidades?<br>**Nível 3** Resolve e elabora problemas que envolvam unidades de comprimento mais extensas ou menores que as usuais, como o quilômetro e o milímetro?<br>Estabelece relações de equivalência entre metros, centímetros, quilômetros e milímetros, colocando em jogo relações de proporcionalidade direta? |
| Reconhecer ângulos retos e não retos, maiores ou menores que um ângulo reto em figuras poligonais.<br>Compreender o aspecto dinâmico da formação de um ângulo, relacionando-o à ideia de movimento e sua medida como amplitude do movimento realizado. | **Nível 1** Estima a medida de ângulos retos e não retos, maiores ou menores que um ângulo reto por visualização ou sobreposição?<br>**Nível 2** Mede ângulos usando o esquadro como unidade. Por exemplo:<br>• Determine se os seguintes ângulos são retos, agudos ou obtusos.<br>  <br>Usa o grau como unidade de medida?<br>Usa o transferidor para determinar a medida de ângulos? Por exemplo, determina que o ângulo desenhado abaixo mede 30°.<br>  <br>Estima a medida de ângulos, usando 90° ou 45° como referência?<br>Reconhece a independência entre a medida da amplitude do ângulo e a medida do comprimento de seus lados?<br>**Nível 3** Usa o transferidor para medir ângulos desenhados em diversas posições e para traçar ângulos, dada sua medida em graus? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de massa e capacidade, utilizando diferentes estratégias: estimativas, cálculo mental, algoritmo e outros.<br>Resolver problemas que envolvem o estabelecimento de relações entre algumas unidades de medida, no marco da proporcionalidade, como grama, quilograma, litro e mililitro. | **Nível 1** Apoia-se em algumas equivalências de uso cotidiano para resolver problemas com medidas de comprimento e massa (1 metro = 100 centímetros; 1 quilograma = 1.000 gramas)?<br>**Nível 2** Resolve e elabora problemas que envolvam estabelecer equivalências simples entre unidades de medida? Por exemplo: 2 ½ metros = 250 centímetros; 1 km = 1.000 metros.<br>Reconhece que é necessário selecionar o instrumento e a unidade de medida de acordo com o objeto que se pretende medir?<br>**Nível 3** Resolve e elabora problemas que envolvem unidades de massa e capacidade mais extensas ou menores que as usuais, como o hectolitro ou decilitro?<br>Estabelece relações de equivalência entre unidades de massa e capacidade, colocando em jogo relações de proporcionalidade direta? |
| Reconhecer as frações unitárias mais usuais como unidades de medida menores do que uma unidade, no contexto das medidas de comprimento, massa e capacidade. | **Nível 1** Resolve e elabora problemas que envolvem frações mais usuais no contexto das medidas de comprimento, massa e capacidade?<br>**Nível 2** Resolve e elabora problemas que envolvem estabelecer relações entre múltiplos e submúltiplos do metro, do litro e do grama, recorrendo a relações de proporcionalidade direta e ao uso de frações e expressões decimais? |
| Resolver problemas com medidas de tempo que envolvem a transformação de suas unidades e cálculo de duração de eventos. | **Nível 1** Utiliza algumas equivalências de uso cotidiano para resolver problemas que envolvem o cálculo de durações (1 hora = 60 minutos)?<br>**Nível 2** Reconhece as equivalências entre unidades de medida de tempo ou entre frações dessas unidades (horas e minutos; minutos e segundos; horas e dias; anos, meses e dias) e utiliza essas equivalências no cálculo de durações?<br>**Nível 3** Resolve cálculos levando em conta as equivalências entre dias, horas, minutos e segundos e realiza mais de uma transformação de unidade em casos em que isso é necessário? Por exemplo, calcula quantos segundos há em 1 hora e 10 minutos.<br>**Nível 4** Resolve problemas que exigem a passagem de uma medida de tempo expressa em números decimais para outra expressa no sistema sexagesimal? Por exemplo, reconhece 1,5 hora como 1 hora e 30 minutos. |
| Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano.<br>Elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas. | **Nível 1** Explora, coletivamente, a ideia de temperatura mínima e máxima?<br>**Nível 2** Constrói e analisa registros de temperatura mínima e máxima da sua localidade?<br>**Nível 3** Compara temperaturas mínimas e máximas com base em informações apresentadas em gráficos de colunas e tabelas de dupla entrada?<br>**Nível 4** Seleciona a melhor forma de apresentar pesquisa de temperaturas mínimas e máximas (gráficos de coluna ou tabelas de dupla entrada)? |
| Resolver problemas que envolvem medidas de área (superfície).<br>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. | **Nível 1** Calcula e compara o perímetro de figuras poligonais?<br>Mede e compara a área de figuras de lados retos usando diferentes procedimentos (papel quadriculado, superposição, cobrimento com cerâmicas etc.) em situações em que a unidade cabe um número inteiro de vezes? Por exemplo:<br>• Como é possível fazer para calcular a quantidade de azulejos necessários para cobrir o piso de um pátio representado no desenho com um retângulo grande, se cada cerâmica é como a representada com um retângulo pequeno?<br>  |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| Medir e comparar área e perímetro de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, usando diversas estratégias e reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.<br>Comparar perímetros e áreas de figuras e colocar em jogo a independência da área e do perímetro na resolução de diversos tipos de problemas. | **Nível 2** Resolve problemas que envolvem reconhecer quais figuras de diferentes formas podem ter o mesmo perímetro? Por exemplo:<br>• O perímetro de um retângulo é de 12 cm. Quais podem ser as medidas de seus lados? Há uma única resposta?<br>Usa frações para expressar a área de uma superfície considerando outra como unidade?<br>Resolve problemas que exigem estabelecer a equivalência entre diferentes unidades de medida para medir a área? Por exemplo, considera que, se a unidade de medida se reduz à metade, é necessário o dobro de unidades para cobrir a mesma superfície, ou que, se utiliza-se uma unidade com o dobro de superfície, é necessário a metade de unidades para cobri-la.<br>Reconhece a independência entre a medida de área e a forma de uma figura? Por exemplo:<br>• Essas duas figuras têm áreas iguais. Busque uma maneira de comprovar essa afirmação.<br>  <br>Reconhece a independência entre a área e o perímetro de uma figura sem recorrer à utilização de unidades de medida? Por exemplo:<br>• Essas duas figuras têm áreas iguais, mas diferentes perímetros. Explique como é possível comprovar essa afirmação.<br>  <br>**Nível 3** Compara áreas apoiando-se nas propriedades das figuras, sem necessidade de uma medição efetiva. Por exemplo:<br>• Os triângulos a seguir estão desenhados sobre três retângulos iguais. Algum deles pode ter maior área? Explique como pensou.<br>  |

| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar e registrar as chances de obter determinados números no jogo de dados ou de cara e coroa, reconhecendo características de resultados mais prováveis. | **Nível 1** No decorrer de uma partida de jogo de dados ou de cara e coroa, analisa a chance de obter determinado resultado?<br>**Nível 2** No decorrer de uma partida de jogo de dados ou de cara e coroa, relaciona cada possibilidade de resultado com uma fração? Por exemplo, reconhece que a chance de se obter 6 nos dados é $\frac{1}{6}$ e que a probabilidade de tirar cara é de $\frac{1}{2}$, ou 50%. |
| Interpretar dados apresentados em tabelas (simples e de dupla entrada) e gráficos (colunas e linhas), referentes a diferentes áreas do conhecimento e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões. | **Nível 1** Interpreta e utiliza tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barra e coluna para compartilhar informações pesquisadas?<br>**Nível 2** Interpreta e produz tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barra, coluna, linha e setor para compartilhar informações pesquisadas?<br>**Nível 3** Interpreta e produz tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barra, coluna, linha e setor para compartilhar informações pesquisadas?<br>Seleciona a forma mais adequada de tratamento da informação de acordo com a natureza dos dados que pretende organizar e compartilhar? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Coletar e organizar informações referentes a diferentes áreas do conhecimento em tabelas (simples e de dupla entrada) e gráficos (colunas e linhas). | **Nível 1** Resolve problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão, em que há diferentes informações em desenhos ou tabelas simples e que o aluno deve selecionar quais dados usar e, com base nesse mesmo conjunto de informações, consegue identificar e inventar perguntas que podem ser respondidas (ou que não podem ser respondidas) com as informações ali apresentadas?<br>**Nível 2** Resolve problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão, em que há diferentes informações em gráficos ou tabelas simples e em que deve selecionar quais dados são necessários para responder cada pergunta?<br>Consegue identificar e inventar perguntas que podem ou não ser respondidas com as informações ali apresentadas, ou inventar problemas e perguntas com base em certos cálculos?<br>**Nível 3** Resolve problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão em que há diferentes informações em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras ou colunas, em que deve selecionar quais dados são necessários para responder cada pergunta?<br>Consegue identificar e inventar perguntas que podem ou não ser respondidas com as informações ali apresentadas, ou inventar problemas e perguntas com base em certos cálculos?<br>**Nível 4** Elabora e organiza tabelas simples, gráficos de colunas e barras, utilizando coleta de dados nas mais diversas situações? |

## 5º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ler, escrever, comparar, arredondar, ordenar, compor e decompor números naturais de qualquer ordem de grandeza pela compreensão e uso das regras do sistema de numeração decimal, incluindo o uso da reta numerada. | **Nível 1** Lê, escreve e ordena números até aproximadamente 10.000?<br>Em situações coletivas explora regularidades da série oral e da série escrita, trocando ideias acerca do nome, da escrita e da comparação de números de diversas quantidades de algarismos?<br>**Nível 2** Lê, escreve e ordena números até aproximadamente 1.000.000?<br>Escreve números redondos ou sem zeros intermediários até aproximadamente 1.000.000 (300.000, 350.000, 567.834 etc.)?<br>Escreve números que têm zeros intermediários (20.038, 104.009, 10.010 etc.)?<br>**Nível 3** Lê, escreve e ordena números sem restrições na quantidade de algarismos?<br>Lê e escreve números utilizando como referência unitária os "mils" ou os "milhões"? Por exemplo, decide qual número é 3 milhões e meio, e explica como fez para identificá-lo: a) 3.000.005; b) 3.500.000; e c) 35.000.000. |
| Utilizar o valor posicional dos algarismos como ferramenta para ler e escrever números da classe dos milhares e milhões. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem reconhecer e analisar o valor posicional dos algarismos com números até 10.000? Por exemplo:<br>• Quantos pacotes de 1.000, quantos de 100 e quantos de 10 é possível montar com 2.348 balas?<br>• Anote na calculadora 7.364. Invente uma adição que faça com que mude o 3, mas os outros algarismos permaneçam iguais.<br>Resolve problemas que envolvem colocar em jogo as relações entre as diferentes posições de um algarismo (determinando que em 100 há 10 de 10; ou em 1.000 há 10 de 100)? Por exemplo:<br>• Quantas caixas de 10 é possível montar com 125 balas?<br>• Se não existem notas de 1.000 reais, quantas notas de 100, 10 e moedas de 1 real são necessárias para pagar 1.234 reais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 2** Resolve problemas que envolvem reconhecer e analisar o valor posicional dos algarismos, colocando em jogo as relações contíguas entre elas (10 de 100 equivalem a 1 de mil; 10 de 1.000 equivalem a 1 de 10.000 etc.) e baseando-se na informação contida nos algarismos para resolver problemas no contexto de notas, com calculadora etc.? Por exemplo:<br>• Pedro joga um jogo em que se pagam e se cobram pontos usando notas de 1, de 10, de 100, de 1.000, de 10.000 e de 100.000. Se precisa cobrar 3.200 pontos e só há notas de 100, quantas notas precisa dar? E se tivesse que pagar 13.000 apenas com notas de 1.000?<br>Decompõe um número aditiva e multiplicativamente de diversas maneiras, apoiando-se no valor posicional dos algarismos? Por exemplo:<br>• Complete cada cálculo para transformá-lo em uma igualdade (o primeiro é um exemplo):<br>a) 742 = 7 x 100 + 4 x 10 + 2<br>b) 1.234 = 1.000 + 2 x ..... + ..... + 4<br>c) 12.349 = 10.000 + ..... x 1.000 + 3 x 100 + ..... + 9<br>**Nível 3** Resolve problemas que envolvem reconhecer e analisar o valor posicional dos algarismos, colocando em jogo as relações entre diferentes posições dos algarismos e não apenas as contíguas (100 de 100 equivalem a 10 de mil; 1.000 de 1.000 equivalem a 1 de 1.000.000 etc.), baseando-se na informação contida nos algarismos para resolver problemas no contexto de notas, com calculadora etc.? Por exemplo:<br>• Emilio joga um tiro ao alvo que tem os seguintes pontos: 10.000, 1.000, 100, 1 e 0. Escreva três maneiras diferentes de obter 25.340 pontos.<br>Utiliza a informação contida nos algarismos de um número para reconhecer resto e quociente ao dividi-lo por 10, por 100 e por 1.000? Por exemplo:<br>• Sem fazer as contas indicadas, encontre o quociente e o resto de cada uma das seguintes divisões. Explique como fez para saber.<br><br>**Divisão** \| **Quociente** \| **Resto**<br>927 : 10 \| \| <br>6.284 : 10 \| \| <br>5.038 : 100 \| \| <br>94.806 : 10 \| \| <br><br>Decompõe um número multiplicativamente de diversas maneiras, incluindo multiplicação por potências de 10?<br>Expressa um número em termos de unidades, dezenas, centenas, unidades de mil etc, considerando também suas relações (10 dezenas formam 1 centena etc.)? |
| Utilizar escalas ascendentes e descentes e ordenar números até a classe dos milhares ou milhões na reta numérica. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem usar escalas ascendentes e descendentes de 100 em 100, de 200 em 200, de 500 em 500 e de 1.000 em 1.000? Por exemplo:<br>• Em um bosque há 1.200 árvores. Querem aumentar a quantidade e, a cada ano, plantarão 200 árvores. Quantas árvores o bosque terá daqui a 5 anos, se nenhuma morrer?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem usar escalas ascendentes e descendentes de 500 em 500, de 1.000 em 1.000, de 10.000 em 10.000?<br>Determina a localização de números em uma reta numérica, em que já estão marcadas as subdivisões correspondentes e se dão distintas informações numéricas? Por exemplo:<br>• Localize entre quais valores da reta numérica estão estes números: 2.700 – 3.320 – 1.675 – 3.004 – 4.158.<br>• Algumas crianças localizaram os números 1.602, 3.100, 3.256 e 4.399 na reta numérica. Observe se o lugar de cada número está correto ou não. Se não estiver, corrija. |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | **Nível 3** Determina a localização de números em uma reta numérica em que apenas se informa o intervalo entre dois números? Por exemplo:<br>• Para uma reta em que está informada a localização de 0 e 1.000.000, localize da maneira mais precisa possível os seguintes números: 200.000, 600.000, 800.000 e 850.000.<br>• Construa uma reta numérica para localizar diferentes números tomando decisões sobre a escala a utilizar. |
| Analisar criticamente enunciados de problemas, identificando os elementos necessários para definir um percurso de cálculo adequado para sua resolução.<br>Analisar, interpretar, formular, confrontar hipóteses e solucionar problemas com números naturais compreendendo os significados do campo aditivo (composição, transformação, comparação e composição de transformações) com o uso de diferentes estratégias pessoais e validar a adequação dos resultados por meio de estimativas ou tecnologias digitais. | **Nível 1** Resolve problemas de comparação de quantidades e de busca de complemento, identificando a adição com incógnita ou a subtração como escrituras matemáticas possíveis, e coloca em jogo, na sua resolução, estratégias de cálculo mental ou algorítmico? Por exemplo:<br>• Uma loja vende um computador a R$ 15.879 e outra vende o mesmo produto a R$ 13.099. Quanto o computador é mais caro na primeira loja em comparação com a segunda?<br>**Nível 2** Resolve problemas em que é preciso encontrar "quanto tinha antes" de tirar ou acrescentar reconhecendo as adições e subtrações que permitem encontrar as respostas? Por exemplo:<br>• Uma loja vendeu durante a manhã 255 latinhas de refrigerante. À tarde, ainda estavam na geladeira 129. Quantas latinhas havia na geladeira ao abrir a loja?<br>**Nível 3** Resolve problemas de adição e subtração com vários passos, que apresentam a informação de diferentes maneiras (enunciados, tabelas, gráficos etc.), reconhecendo e registrando os diferentes cálculos necessários para sua resolução? Por exemplo:<br>• Uma pessoa comprou uma geladeira por R$ 9.300,00, um secador de cabelos por R$ 345,00 e um ferro de passar por R$ 529,00. Como pagou à vista, recebeu um desconto de R$ 930,00. Quando saiu da loja, restavam R$ 125,00 na sua carteira. Quanto dinheiro tinha quando entrou na loja? |
| Analisar, interpretar, formular, confrontar hipóteses e solucionar problemas com números naturais compreendendo os significados do campo multiplicativo (proporcionalidade, configuração retangular e combinatória) com o uso de diferentes estratégias pessoais e validar a adequação dos resultados por meio de estimativas ou tecnologias digitais. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem séries proporcionais e organizações retangulares reconhecendo a escrita multiplicativa e recorrendo a diversos procedimentos (uso da tabela pitagórica, adições sucessivas, decomposição de números em parcelas e multiplicações parciais de cada um deles etc.)?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem relações de proporcionalidade direta, apresentados em forma de enunciado ou tabelas, com as seguintes estratégias:<br>• Em problemas em que se informa o valor correspondente à unidade, usa a multiplicação (cálculo mental ou algoritmo)?<br>• Em problemas em que não se informa o valor correspondente à unidade, coloca em jogo implicitamente – e dependendo dos números presentes – suas propriedades (busca do valor unitário; vincula ao dobro do valor de uma variável o dobro do valor da outra variável; ao triplo, o triplo; à metade, a metade; à adição de dois valores em uma variável vincula a adição dos valores da outra etc.)?<br>Em situações coletivas, analisa a conveniência de procedimentos possíveis de acordo com os dados do problema? Por exemplo:<br>• Se 15 pacotes de figurinhas trazem 135 figurinhas, quantas figurinhas haverá em 30 pacotes? E em 60 pacotes? E em 90 pacotes?<br>• Complete a seguinte tabela: |

| Quantidade de livros do mesmo título | 3 | 5 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|
| Preço | 162 | 270 | | |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 3** Resolve problemas que envolvem relações de proporcionalidade direta, apresentados em forma de enunciado ou tabelas em que não se informa o valor da unidade?<br>Ao mesmo tempo, explicita as propriedades da proporcionalidade que se coloca em jogo na resolução de problemas em que, dependendo dos dados em jogo, é necessário encontrar o valor unitário?<br>Ao mesmo tempo, explicita as propriedades da proporcionalidade que se coloca em jogo na resolução de problemas em que, dependendo dos dados em jogo, é possível também utilizar relações do tipo: ao dobro do valor de uma variável corresponde o dobro da outra variável; à metade, a metade; à soma de dois valores de uma variável corresponde a soma dos valores da outra etc.?<br>Elabora tabelas para organizar dados e para permitir sua análise em problemas de proporcionalidade?<br>**Nível 4** Resolve problemas de proporcionalidade direta nos casos particulares de escalas e porcentagem, usando diferentes estratégias, de acordo com os dados em jogo? |
| Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo da multiplicação.<br>Adquirir recursos para reconstruir rapidamente os resultados das multiplicações básicas.<br>Recorrer à multiplicação por potências da base e múltiplos com somente um algarismo diferente de zero para resolver outras multiplicações. | **Nível 1** Memoriza alguns produtos da tabela pitagórica?<br>Multiplica mentalmente números de um algarismo por 10, por 100 e por 1.000?<br>Resolve cálculos mentais de multiplicação apoiando-se em resultados que tem de memória? Por exemplo, para resolver 7 × 8, calcula 6 × 8 e soma 8 ao resultado ou, para resolver 50 × 3, se apoia em 5 × 3.<br>**Nível 2** Memoriza os produtos da tabela pitagórica ou pode reconstruí-los facilmente com base em outros conhecidos?<br>Multiplica mentalmente números de um algarismo por números redondos (múltiplos de 10, de 100, de 1.000 como x 20, x 300, x 500 etc.)?<br>Resolve cálculos mentais de multiplicação de qualquer número por outro que seja um a mais ou um a menos que um número redondo? Por exemplo, quando a professora, ou o professor, informa que 12 × 20 = 240, resolve 12 × 21 somando 12 a 240 ou resolve 12 × 19 subtraindo 12 de 240.<br>Resolve multiplicações de números que não estão na tabela pitagórica, por números de dois algarismos, apoiando-se em uma decomposição aditiva? Por exemplo, para resolver 45 × 12, calcula 45 × 10 + 45 × 2.<br>Usa o resultado da multiplicação por números redondos para encontrar o produto de um número pelo dobro ou pela metade do número redondo? Por exemplo, quando o docente lhe informa que 36 × 20 é 720, resolve 36 × 40 calculando o dobro de 720.<br>Calcula o dobro de qualquer número e calcula a metade de qualquer número par?<br>**Nível 3** Resolve cálculos mentais de multiplicação com base nos resultados de outras multiplicações disponíveis, decide quais multiplicações servem de apoio e explica as razões de sua escolha com expressões do tipo "porque é o dobro de", "porque é a metade de", "porque se subtraímos uma vez esse número" etc.? Por exemplo, para resolver mentalmente o cálculo 15 x 19, se apoia no resultado de 15 por 20 que é 300, e, então, para saber 15 x 19, subtrai 15 de 300.<br>Realiza cálculos estimativos para enquadrar o resultado entre dois números?<br>**Nível 4** Identifica e usa adequadamente as propriedades distributiva e associativa para a resolução de cálculos de multiplicação? Por exemplo, para decidir se os seguintes cálculos têm ou não os mesmos resultados entre si, recorre às propriedades associativa e distributiva da multiplicação.<br>400 × 42 + 20 × 42 + 4 × 42 =<br>324 × 43 – 324 =<br>324 × 43 – 1 =<br>324 × 21 × 2 =<br>324 × 40 + 2 =<br>324 × 21 × 21 =<br>Resolve cálculos mentais de divisão decompondo multiplicativamente o divisor? Por exemplo, para resolver 852 : 12, faz 852 : 3 e depois divide o resultado por 4. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Resolver e elaborar problemas que envolvam determinar o número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de análise combinatória como diagrama de árvore, tabela e cálculos multiplicativos. | **Nível 1** Em situações coletivas, explora problemas que envolvem determinar a quantidade resultante da combinação de elementos de duas coleções distintas por meio de diversas estratégias e cálculos?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem combinar elementos de dois conjuntos diferentes, usando diversos procedimentos (desenhos, diagramas, quadros de dupla entrada, cálculos) e, em situações coletivas, reconhece as escritas multiplicativas correspondentes? Por exemplo:<br>• Paulo quer pintar seu carrinho de brinquedo. Pode escolher uma das seguintes cores para a base: azul, vermelho, verde, laranja ou preto. Para decorá-lo pode usar pintura dourada ou prateada. De quantas maneiras diferentes Paulo pode pintar seu carrinho?<br>**Nível 3** Resolve problemas que envolvem combinar elementos de dois ou três conjuntos diferentes utilizando a multiplicação. Por exemplo:<br>• Os hóspedes de um hotel precisam decidir qual menu querem para o jantar. Na tabela, aparecem as distintas possibilidades para o primeiro prato, o segundo e a sobremesa. Quantos menus diferentes são possíveis montar? |
| Compreender o processo de divisão – seja por cálculo mental ou algorítmico – sistematizando as relações que se estabelecem entre dividendo (D), divisor (d), quociente (q) e resto (r), representadas na expressão D = q x d + r.<br>Identificar regularidades nas divisões, ampliando estratégias para antecipar o valor do resto. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem o uso de múltiplos com diferentes estratégias (escalas, adições reiteradas, subtrações reiteradas, busca na tabela pitagórica, cálculo da divisão etc.)? Por exemplo:<br>• Um jogo é organizado em uma trilha de números que vai de 0 até 200 e avança-se com fichas andando sempre da mesma maneira, partindo do 0 (de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4 etc.). Escreva três números maiores que 30 nos quais cairá a ficha se o movimento for de 3 em 3.<br>Resolve problemas que envolvem o uso de múltiplos comuns sem apelar a nenhum mecanismo preestabelecido e usando diferentes estratégias? Por exemplo:<br>• João e Ernesto estão jogando um jogo com uma pista numerada que começa no 0. Os dois movem suas fichas para a frente. João vai sempre de 5 em 5 e Ernesto de 7 em 7. Em quais números menores que 100 vão se encontrar? |

| 1º prato | 2º prato | Sobremesa |
|---|---|---|
| Sopa | Ravióli | Pêssegos em calda |
| Salpicão de frango | Frango com batatas | Sorvete |
| Salada | | Salada de frutas |
| | | Pudim |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Matemática

**Nível 2** Resolve problemas que envolvem o uso de múltiplos de qualquer número, selecionando a estratégia mais conveniente de acordo com os números em jogo?

Por exemplo:

- Escreva um número de dois algarismos na calculadora de modo que, ao subtrair o número 4 tantas vezes quanto for possível, se obtenha 0. Há outros números possíveis? Encontre dois e registre. Quantos números é possível encontrar que cumpram essa condição?

Resolve problemas que envolvem o uso de divisores usando diferentes estratégias (escalas, adições reiteradas, subtrações reiteradas, busca na tabela pitagórica, cálculo da divisão etc.)? Por exemplo:

- Um jogo consiste em partir de um número de três algarismos e chegar ao 0 subtraindo sempre o mesmo número todas as vezes que for possível. Se o número de partida é 192, qual dos seguintes números permitirá chegar a 0?

  4 3 5 10

Resolve problemas que envolvem o uso de múltiplos e divisores comuns? Por exemplo:

- Estão montando saquinhos de doces. Querem preenchê-los com 40 paçocas e 24 chocolates de modo que em todos os sacos de doce haja a mesma quantidade. Quantos saquinhos podem ser montados? Há uma única resposta?

Em situações descontextualizadas, reconhece e explica a ideia de múltiplo e múltiplo comum? Por exemplo:

- Para múltiplo: "está na tabuada do...", "é um resultado de multiplicar por...", "quando divido por... não sobra nada", "está na escala do...", "quando conto de... em... encontro esse número" etc.
- Para múltiplo comum: "está nas duas tabuadas", "está na escala do... e também na escala do..." etc.

**Nível 3** Analisa afirmações relativas às noções de múltiplo e divisor em situações particulares e argumenta sobre sua validez, colocando em jogo implicitamente as propriedades da multiplicação e da divisão? Por exemplo, diante do problema "Se 12 é múltiplo de 3, podemos saber sem fazer a conta que o dobro de 12 é múltiplo de 3? ", a criança pode argumentar que sim, porque o 12 pode ser decomposto como $3 \times 4$ e o 24 pode ser decomposto como $3 \times 4 \times 2$, sendo também múltiplo de 3.

Explora coletivamente a análise de afirmações gerais relativas às noções de múltiplo e divisor e argumenta sobre sua validade? Por exemplo:

- Sempre que somo dois múltiplos de 6, obtenho um múltiplo de 6? Por quê? E acontece o mesmo com qualquer múltiplo?

Analisa as afirmações contidas na escrita de um cálculo de multiplicação para decidir se um número é múltiplo ou divisor de outro e coloca em jogo decomposições multiplicativas e as relações entre múltiplo e divisor para fundamentar? Por exemplo:

- Sabendo que $12 \times 18 = 216$, responda sem fazer as contas as seguintes perguntas e explique como você pensou para responder:
  a) 216 é múltiplo de 12?
  b) 216 es múltiplo de 4?
  c) 6 é divisor de 216?

Analisa coletivamente a informação contida na escrita de um cálculo que envolve diferentes operações para decidir se um número é divisor de outro? Por exemplo:

- $15 \times 17 \times 4 + 3$ é ou não múltiplo de 4? E de 5? E de 3?



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | Em situações descontextualizadas, reconhece e define a ideia de múltiplo e múltiplo comum, divisor e divisor comum e as relações entre eles? Por exemplo:<br>• "Está na tabuada do...", "é um resultado de multiplicar por...", "quando divido por... não sobra nada", "está na escala do...", "quando conto de... em... encontro esse número, porque está na tabuada", "como este número é múltiplo de..., então este é seu divisor" etc.<br>Decompõe multiplicativamente um número de diversas maneiras (incluindo decomposições em mais de dois fatores)?<br>Reconhece números primos e compostos?<br>Utiliza os critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10 para antecipar se uma divisão terá resto 0 ou diferente de 0?<br>Utiliza os critérios de divisibilidade por 2, 4, 5 e 10 para calcular o resto de uma divisão?<br>Em situações coletivas, analisa e fundamenta os critérios de divisibilidade por 2, 4, 8, 5 e 10? |
| Analisar e usar os algoritmos convencionais da multiplicação e da divisão | **Nível 1** Valendo-se de cálculo mental, usa resultados de uma multiplicação que se tem em memória para resolver outra próxima completando o procedimento com uma adição ou uma subtração? Por exemplo, para resolver 7 × 8, calcula 6 × 8 e soma 8 ao resultado.<br>Valendo-se de cálculo mental, usa resultados de uma multiplicação que se tem em memória para resolver multiplicações de números redondos? Por exemplo, para resolver 50 × 3, se apoia em 5×3.<br>Em situações de intercâmbio, analisa e usa relações entre produtos da tabela pitagórica? Por exemplo, para completar a coluna do 8, dobra os resultados da coluna do 4.<br>Em situações de intercâmbio, analisa diferentes cálculos para multiplicar números maiores que não estão na tabela pitagórica, recorrendo a escritas e cálculos intermediários?<br>Usa resultados memorizados, ou consulta e utiliza resultados da tabela pitagórica para resolver divisões com resto 0 ou com resto diferente de 0? Por exemplo, para resolver 72 : 8, busca 72 na coluna do 8 estabelecendo que 9 é o resultado. Para 35 : 6, reconhece que deve procurar o número mais próximo de 35 na coluna do 6, mas sem passar de 35 (nesse caso, 30), e estabelece que 5 é o resultado da divisão.<br>Resolve cálculos mentais de divisão de números redondos por números de um algarismo? Por exemplo, 800 : 8; 440 : 4 etc.<br>Explora coletivamente diferentes procedimentos para dividir números grandes (que não estão na tabela pitagórica) e, para fazê-lo, apoia-se em multiplicações por potências de 10, por outros números redondos, em subtrações parciais, multiplicações e/ou adições? Por exemplo, para resolver o cálculo 84 : 6, pode realizar os seguintes procedimentos:<br><br>6 x 10 = 60<br>60 + 6 = 66<br>66 + 6 = 72<br>72 + 6 = 78<br>78 + 6 = 84<br><br>6 x 10 = 60<br>6 x 11 = 66<br>6 x 12 = 72<br>6 x 13 = 78<br>6 x 14 = 84<br><br>15 x 6 = 90<br>13 x 6 = 78<br>14 x 6 = 84<br><br>6 x 10 = 60<br>6 x 4 = 24 |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Matemática

**Nível 2** Resolve cálculos mentais de multiplicação de qualquer número por outro que seja um a mais ou um a menos que um número redondo? Por exemplo, quando a professora, ou o professor, informa que 12 × 20 = 240, resolve 12 × 21 somando 12 a 240 ou resolve 12 × 19 subtraindo 12 de 240.

Resolve multiplicações de números que não estão na tabela pitagórica por números de dois algarismos apoiando-se em uma decomposição aditiva? Por exemplo, para resolver 45 × 12, calcula 45 × 10 + 45 × 2.

Usa o resultado da multiplicação por números redondos para encontrar o produto de um número pelo dobro ou pela metade do número redondo? Por exemplo, quando o docente lhe informa que 36 × 20 é 720, resolve 36 × 40 calculando o dobro de 720.

Calcula o dobro de qualquer número e calcula a metade de qualquer número par?

Utiliza o algoritmo da multiplicação por um ou dois algarismos, anotando ou não cálculos intermediários?

Usa resultados memorizados de multiplicações ou consulta e usa resultados da tabela pitagórica para resolver qualquer cálculo de divisão?

Realiza cálculos mentais de divisões de números redondos de dois, três e quatro algarismos por 10, 100 ou 1.000?

Realiza cálculos mentais de divisão de números grandes redondos por um ou dois algarismos, recorrendo a multiplicações? Por exemplo: 2.000 : 2; 2.400 : 12; 3.000 : 15; e 3.300 : 30.

Resolve divisões de números grandes por números de um ou mais algarismos usando algoritmos baseados em aproximações sucessivas pela busca de fatores e subtrações reiteradas desses produtos? Por exemplo, para calcular 2.737 : 8, faz:

| | |
|---|---|
| 2.737 | \| 8 |
| - 800 | 100 |
| 1.937 | 100 |
| - 800 | 100 |
| 1.137 | 10 |
| - 800 | 10 |
| 337 | 10 |
| - 80 | 10 |
| 257 | 2 |
| - 80 | 342 |
| 177 | |
| - 80 | |
| 97 | |
| - 80 | |
| 17 | |
| - 16 | |
| 1 | |

Reconhece a conveniência de realizar cálculos mentais ou o algoritmo de acordo com os números envolvidos em uma multiplicação ou em uma divisão?



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | **Nível 3** Encontra o resto e o quociente envolvidos na divisão de qualquer número por 10, 100 ou 1.000 utilizando a informação contida nos algarismos do número (sem realizar efetivamente a conta de dividir)?<br>Resolve divisões por 5, 50 e 500 apoiando-se nas divisões por 10, 100 e 1.000, e reconhece que dividir por 5 equivale ao dobro de dividir por 10 etc.?<br>Resolve divisões de números grandes por números de um ou mais algarismos usando algoritmos baseados em aproximações sucessivas, pela busca de fatores e subtrações reiteradas desses produtos, diminuindo a quantidade de passos intermediários? Por exemplo, para 5.753 : 24, faz:<br>5.753 \| 24<br>- 4.800 200<br>953 20<br>- 480 10<br>473 5<br>- 240 4<br>233 239<br>- 120<br>113<br>- 96<br>17/<br><br>5.753 \| 24<br>- 4.800 200<br>953 30<br>- 720 9<br>233 239<br>- 216<br>17/<br>Antecipa a quantidade de algarismos de um quociente enquadrando-o entre potências de 10? Por exemplo, indica se o quociente estará entre 1 e 10, 10 e 100 ou 100 e 1.000.<br>Em situações de intercâmbio coletivo, explora a resolução de cálculos horizontais que colocam em jogo a hierarquia entre cálculos? Por exemplo, discute, em grupo, a diferença entre resolver o cálculo 95 × 8 + 27 × 93 em uma calculadora comum e em uma calculadora científica, analisando as razões pelas quais os resultados obtidos são diferentes.<br>**Nível 4** Realiza cálculos mentais de divisão ou reconhece a equivalência entre cálculos e explicita as propriedades da divisão colocadas em jogo? Por exemplo:<br>• Determine se as seguintes igualdades são verdadeiras ou falsas. Justifique suas respostas sem fazer cálculos.<br>a) 918 : 54 = 918 : 50 : 4<br>b) 918 : 54 = 918 : 9 : 6<br>c) 918 : 54 = 810 : 54 + 108 : 54<br>Realiza estimativas do quociente de uma divisão que exigem maior precisão? Por exemplo:<br>• Assinale o número mais próximo do quociente da divisão 738 : 95 e explique como você se deu conta.<br>6 – 7 – 8 – 9<br>Resolve cálculos horizontais levando em conta a hierarquia entre as operações envolvidas? Por exemplo:<br>• Apenas um destes cálculos tem como resultado 900. Qual deles?<br>9 - 9) × 4 + 6 |
| **NÚMEROS/ÁLGEBRA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |

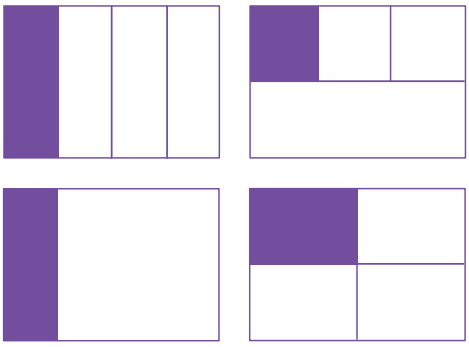




Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| Observar os diferentes significados associados aos números racionais.<br>Ampliar ideias e relações acerca do uso desses números.<br>Construir procedimentos para resolver problemas envolvendo os números racionais. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem estabelecer a relação entre uma parte e o inteiro no contexto das medidas de área e comprimento? Por exemplo:<br>• Em quais das seguintes figuras foi pintado $\frac{1}{4}$ (a quarta parte)? Explique como pensou para decidir em cada caso.<br>  <br>Resolve problemas que implicam reconstruir o inteiro com base em uma fração com numerador 1, no contexto da medida de área e comprimento? Por exemplo:<br>• Sabe-se que este retângulo representa $\frac{1}{4}$ do inteiro. Desenhe o retângulo inteiro. Há uma única possibilidade?<br>  <br>Explora, no trabalho em grupo, problemas de repartição que implicam dividir o resto em partes iguais fazendo uso de metades? Por exemplo:<br>• Maria comprou 9 maçãs para 2 crianças. Se todas comem a mesma quantidade e não sobra nada, quanto foi a parte de cada uma?<br>**Nível 2** Resolve problemas que envolvem estabelecer a relação entre uma parte e o inteiro, nos quais é necessário fracionar a área sombreada para reconhecer qual fração representa do inteiro (já que a região sombreada não "entra" uma quantidade exata de vezes no inteiro)? Por exemplo:<br>• Determine que parte da área do retângulo representa a região sombreada.<br>  <br>Resolve problemas que implicam reconstruir o inteiro com base em uma fração com numerador diferente de 1, seja ela maior ou menor que o inteiro. Por exemplo:<br>• Desenhe o inteiro, se o retângulo representa $\frac{1}{3}$ do inteiro.<br>  |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Resolve problemas que implicam reconstruir o inteiro com base em uma fração com numerador 1, no contexto da medida de área e comprimento? Por exemplo:

- Sabe-se que este retângulo representa $\frac{1}{4}$ do inteiro. Desenhe o retângulo inteiro. Há uma única possibilidade?



Resolve problemas que implicam dividir o resto e usa frações para expressar o resultado da repartição, usando diferentes procedimentos (desenhos, gráficos, cálculos), primeiro com frações com numerador 1 depois com frações de numerador diferente de 1? Por exemplo:

- Uma pizza foi dividida em partes iguais para 4 pessoas. Que parte cada um recebeu? E se fossem repartidas duas pizzas entre 4? E se fossem 3 pizzas?

Resolve problemas de repartição e medida reconhecendo e explicitando que $\frac{1}{n}$ é a fração na qual n partes formam o inteiro? Por exemplo, reconhece que $\frac{1}{4}$ é uma quantidade tal que repetida 4 vezes forma o inteiro.

**Nível 3** Resolve problemas que envolvem estabelecer a relação entre uma parte e o inteiro, nos quais é necessário fracionar a área sombreada para reconhecer qual fração representa do inteiro (já que a região sombreada não "entra" uma quantidade exata de vezes no inteiro)? Por exemplo:

- Determine que parte da área do retângulo representa a região sombreada.



Resolve problemas que implicam dividir o resto e expressa o resultado como fração, com base em cálculos? Por exemplo, para repartir 35 chocolates entre 8 crianças, faz 35 : 8 e determina (sem precisar desenhar) que cada criança recebe 4 chocolates inteiros e sobram 3, que, repartidos entre 8, são $\frac{3}{8}$ para cada um.

Resolve problemas em que a fração é um quociente entre números naturais? Por exemplo, para repartir em partes iguais 67 chocolates entre 4 crianças, de modo que todas recebam a mesma quantidade e não sobre nada, é útil resolver esta conta.

$$\begin{array}{r|l} 67 & 4 \\ \cline{2-2} 3 & 16 \end{array}$$

Escreve, com base nos dados que aparecem na conta, o resultado dessa repartição?

**Nível 4** Em situações coletivas, reconhece que é possível encontrar uma fração que multiplicada por um número natural dê como resultado outro número natural, levando em conta que a fração é um quociente entre números naturais? Por exemplo, pode reconhecer que, como 5 dividido por 8 é $\frac{5}{8}$, então $\frac{5}{8}$ multiplicado por 8 é 5.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

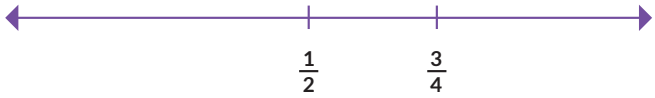
## 5º ano – Matemática

| NÚMEROS/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer formas diversas de representar um número racional, na forma de fração e utilizando a escrita decimal.<br>Ler, escrever, comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica. | **Nível 1** Reconhece o nome e a escrita de frações com numerador 1 e com numerador diferente de 1?<br>Reconhece que escritas diferentes podem referir-se a uma mesma quantidade, no contexto da medida ou da repartição?<br>Estabelece a equivalência de meios, quartos e oitavos entre si? Por exemplo, reconhece que $\frac{1}{2} = \frac{2}{4} = \frac{4}{8}$ ou que $\frac{1}{4} = \frac{2}{8}$.<br>Reconhece a equivalência entre diferentes frações que representam 1 inteiro, ou 2 inteiros, ou 3 inteiros etc.? Por exemplo, reconhece que $\frac{3}{3} = \frac{4}{4} = \frac{7}{7}$ etc., já que todas são iguais a 1.<br>Decide se uma fração é maior ou menor que 1 inteiro?<br>Compara frações entre si, para determinar qual a maior e a menor, nos seguintes casos:<br>• Frações do mesmo denominador e diferentes numeradores (por exemplo $\frac{1}{3}$ e $\frac{2}{3}$).<br>• Frações de igual numerador e diferentes numeradores, primeiro com frações de numerador 1 e depois com qualquer numerador, reconhecendo que quanto maior a quantidade de partes nas quais está dividido o inteiro, menor será a parte.<br>• Uma fração maior que o inteiro e outra menor que o inteiro (por exemplo $\frac{5}{4}$ e $\frac{2}{3}$), usando o inteiro como referência.<br>**Nível 2** Reconhece o nome e a escrita de números formados por inteiros e frações? Por exemplo, faz corresponder as expressões "três quartos" e "três e um quarto" aos números $\frac{3}{4}$ e $3\frac{1}{4}$.<br>Reconhece que escritas que combinam inteiros e frações podem expressar-se de maneira diferente, incluindo ou não o sinal +?Por exemplo, reconhece que $2 + \frac{1}{2}$ é o mesmo que $2\frac{1}{2}$.<br>Reconhece e encontra frações equivalentes a $\frac{1}{2}$, ou a $\frac{1}{3}$ ou a $\frac{1}{4}$ apoiando-se na relação entre numerador e denominador?<br>Estabelece a equivalência entre terços, sextos e doze avos; e entre quintos e décimos?<br>Estabelece a equivalência entre diferentes frações decimais (com denominador 10, 100 ou 1.000)? Por exemplo, reconhece que $\frac{1}{10} = \frac{10}{100} = \frac{100}{1.000}$.<br>Encontra frações decimais equivalentes a outras com denominador 2, 4 e 5? Por exemplo, reconhece que $\frac{1}{4}$ é equivalente a $\frac{25}{100}$ e que $\frac{3}{4}$ equivalem a $\frac{75}{100}$.<br>Encontra frações equivalentes multiplicando ou dividindo numerador e denominador pelo mesmo número?<br>Decide se uma fração é maior ou menor que $\frac{1}{2}$?<br>Intercala uma fração entre dois inteiros?<br>Compara frações entre si para determinar qual a maior e a menor, quando uma fração é maior que a metade e a outra menor que a metade? Por exemplo, compara $\frac{7}{9}$ e $\frac{3}{7}$ usando a metade como referência.<br>Compara frações buscando frações de igual denominador que permitam a comparação?<br>Determina a localização de números em uma reta numérica, na qual já está marcada a posição do 0 e do 1 e depois do 0 e uma fração? Por exemplo:<br>• Localize os seguintes números na reta numérica: $\frac{1}{3}$ e $\frac{1}{6}$.<br>  <br> |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | **Nível 3** Reconhece frações equivalentes, por estabelecer a relação entre numerador e denominador ou ao buscar a fração irredutível de ambas? Por exemplo, estabelece a equivalência entre $\frac{4}{32}$ e $\frac{10}{80}$ apoiando-se no fato de que 4 entra 8 vezes em 32 e 10 também entra 8 vezes em 80, ou porque ambas representam $\frac{1}{8}$.<br>Intercala uma fração entre outras frações? Por exemplo:<br>• As frações $\frac{3}{7}$, $\frac{4}{5}$, $\frac{5}{4}$ e $\frac{12}{8}$ estão ordenadas da menor para a maior. Onde se deve localizar $\frac{1}{2}$ e $\frac{3}{8}$?<br>Resolve problemas que implicam considerar a densidade no conjunto dos números fracionários, como situações que implicam encontrar frações entre outras duas frações? Por exemplo:<br>• Encontre uma fração que se localize entre $\frac{1}{2}$ e $\frac{3}{4}$. Pode encontrar outras? Quantas?<br>Compara frações entre si fazendo uso de diferentes estratégias de acordo com as frações dadas?<br>Determina a localização de números em uma reta numérica, na qual já está marcada a posição de duas frações. Por exemplo:<br>• Localize o 0, o 2 e o $\frac{7}{8}$ na seguinte reta numérica.<br>  <br><br>Escolhe uma unidade conveniente para representar, sem uma reta numérica, terços e sextos; quintos e décimos; meios e terços; quintos e terços; meios e quintos; quartos e terços etc.? |
| Comparar e ordenar números racionais nas representações decimal e fracionária utilizando a noção de equivalência.<br>Estabelecer relações entre números decimais e frações decimais.<br>Construir procedimentos de cálculo mental com números decimais. | **Nível 1** Usa números com vírgula no contexto do dinheiro para ler e escrever quantidades expressas em reais e reconhece a equivalência entre diferentes escritas? Por exemplo, que 50 centavos é igual a R$ 0,50 e 0,5 real.<br>Compõe e decompõe uma quantidade de dinheiro usando moedas de diferentes valores? Por exemplo, encontra duas maneiras diferentes de formar R$ 2,75.<br>Compara números com vírgula no contexto do dinheiro, apoiando-se no fato de que o valor de moeda indica cada posição? Por exemplo, reconhece que R$ 0,50 não é igual a R$ 0,05.<br>Usa números com vírgula no contexto da medida de comprimentos para ler e escrever quantidades expressas em metros e centímetros, e reconhece a equivalência entre diferentes escritas? Por exemplo, que 1,56 m é igual a 1 m e 56 cm ou 156 cm.<br>Resolve cálculos de adição e subtração de números decimais no contexto de medidas de dinheiro e comprimento, usando diferentes procedimentos?<br>Dispõe de um conjunto de resultados memorizados ou que pode recuperar ou obter com certa facilidade? Por exemplo:<br>• 0,50 + 0,50 = 1<br>• 0,25 + 0,25 = 0,50<br>• 0,50 + 0,25 = 0,75<br>Dispõe de recursos de cálculo que permitem descobrir uma parcela da soma, dada a outra, e o resultado, no contexto do dinheiro? Por exemplo, completa cálculos como R$ 1,50 + ..... = R$ 2,00 ou R$ 1,75 + ..... = R$ 3,00. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Matemática

**Nível 2** Reconhece que uma fração decimal pode ser escrita como uma soma de frações decimais? Por exemplo, que

$$\frac{54}{100} = \frac{50}{100} + \frac{4}{100} = \frac{5}{10} + \frac{4}{100}.$$

Reconhece a equivalência entre a escrita de frações decimais e números decimais? Por exemplo, reconhece que $\frac{1}{10}$ corresponde a 0,1; $\frac{2}{10}$ a 0,2; $\frac{45}{100}$ a 0,45; $\frac{15}{10}$ a 1,5 etc.

Lê e escreve números decimais usando as denominações décimos, centésimos, milésimos?

Compõe e decompõe números decimais usando somas de frações decimais? Por exemplo, resolve 4,34 como $4 + \frac{3}{10} + \frac{4}{100}$ ; ou $\frac{3}{10} + \frac{6}{100} + \frac{9}{1.000}$ como 0,369.

Resolve problemas que envolvem a análise do valor posicional na notação decimal? Por exemplo, reconhece que, para obter 4,03 a partir de 4,53, é preciso subtrair 0,5.

Compara e ordena expressões decimais levando em conta o valor posicional dos algarismos? Por exemplo, percebe que 0,5 é maior que 0,49, porque $\frac{5}{10}$ é maior que $\frac{4}{10}$.

Estabelece a equivalência entre frações com denominador 2, 4, 5; frações decimais e números decimais? Por exemplo, reconhece que $\frac{1}{4} = \frac{25}{100} = 0,25$.

Resolve cálculos mentais que envolvem adições e subtrações de 0,1; 0,01; 0,001 de qualquer número, apoiando-se no valor posicional dos algarismos?

Dispõe de recursos de cálculo que permitem descobrir uma parcela da soma, dada a outra, e o resultado inteiro? Por exemplo, completa cálculos como

- 0,84 + ..... = 2; ou
- 0,345 + ..... = 1.

Resolve cálculos exatos e aproximados de adição e subtração de números decimais usando diferentes procedimentos de cálculo mental e incluindo os algoritmos convencionais?

Multiplica e divide mentalmente uma expressão decimal por uma potência de 10 e analisa, em grupo, as estratégias utilizadas?

Multiplica números decimais por inteiros apoiando-se em diversos procedimentos? Por exemplo, para resolver 0,4 × 3 faz 0,4 + 0,4 + 0,4; se apoia em que 4 décimos vezes 3 são 12 décimos, que se escreve como 1,2; e argumenta que 4 × 3 é igual a 12, então 0,4 x 3 = 1,2 etc.

Resolve problemas que exigem repartir o resto no contexto do dinheiro ou de medidas de comprimento e usa expressões decimais para expressar o resultado dessa divisão? Por exemplo, divide R$ 25,00 entre 4 pessoas e conclui que correspondem R$ 6,25 a cada uma, considerando que R$ 1,00 dividido entre 4 é igual a R$ 0,25.

**Nível 3** Compõe e decompõe números decimais usando somas de frações decimais em cálculos que exijam estabelecer relações e reagrupamentos? Por exemplo:

$$\frac{3}{100} + \frac{21}{10} + \frac{4.800}{1.000}.$$

Compara e ordena expressões fracionárias e decimais?

Reconhece que o quociente entre numerador e denominador de uma fração pode ser expresso com um número com vírgula?

Reconhece as frações que não se pode expressar como uma fração decimal? Por exemplo, reconhece que $\frac{1}{3}$ não pode ser expresso com uma fração equivalente com denominador na forma de uma potência de 10, já que nenhuma potência de 10 é múltiplo de 3.

Determina a localização de números decimais e frações decimais em uma reta numérica com base em diferentes informações?

Resolve problemas que exigem analisar a densidade no conjunto dos números racionais? Por exemplo, consegue encontrar números decimais que se encontram entre 3,4 e 3,5; entre 2,14 e 2,15; ou consegue encontrar frações com denominador 100 que se encontram entre 1,6 e 1,7.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | Resolve cálculos de adição e subtração que combinam números decimais e frações decimais ou frações equivalentes a frações decimais? Por exemplo, resolve 0,3+ $\frac{1}{4}$ como 0,3 + 0,25.<br><br>Multiplica números decimais entre si no contexto da proporcionalidade direta? Por exemplo, se 1 kg de queijo custa R$ 40,00, quanto custarão 3,25 kg?<br><br>Resolve cálculos de divisão exata, dividindo o resto e registrando o resultado como expressão decimal e, para fazê-lo se apoia nas equivalências entre inteiros, décimos e centésimos? Por exemplo, estabelece que, se o resto em uma divisão inteira é 3, para seguir dividindo é pertinente considerá-lo como 30 décimos e escrever o resultado de dividir 30 no primeiro lugar depois da vírgula, ou seja, no lugar dos décimos. |
| Elaborar recursos de cálculo mental para reconstruir uma fração ou um inteiro usando frações.<br><br>Resolver problemas que exijam somar e subtrair, multiplicar e dividir frações, utilizando diferentes procedimentos: decomposições aditivas, cálculo mental, equivalências e gráficos.<br><br>Resolver problemas que envolvem 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. | **Nível 1** Resolve problema sem que seja necessário encontrar a fração que deve-se somar ou subtrair de outra para obter 1 inteiro, apoiando-se em diferentes procedimentos? Por exemplo, para completar a soma $\frac{3}{5}$ + ... = 1 , pode-se apoiar no fato de que 5 de $\frac{1}{5}$ formam 1 inteiro.<br><br>Soma e subtrai meios, quartos e oitavos entre si, utilizando diferentes procedimentos (e sem utilizar algoritmos)?<br><br>Dispõe de um repertório de cálculos memorizados ou facilmente disponíveis para somar e subtrair meios, quartos e oitavos. Por exemplo:<br>$\frac{1}{2}+\frac{1}{2}=1$ $\quad$ $\frac{1}{2}+\frac{1}{4}=\frac{3}{4}$<br>$\frac{1}{4}+\frac{1}{4}=\frac{1}{2}$ $\quad$ $1-\frac{1}{4}=\frac{3}{4}$<br>$\frac{1}{8}+\frac{1}{8}=\frac{1}{4}$ $\quad$ $1-\frac{1}{2}=\frac{1}{2}$<br><br>Em situações de medidas e repartições, determina os dobros e metades de meios, quartos e oitavos, usando diversos procedimentos e sem utilizar algoritmos? Por exemplo:<br>• João e André repartiram $\frac{1}{2}$ kg de sorvete entre os dois em partes iguais. Quanto sorvete cada um recebeu?<br><br>**Nível 2** Resolve problemas em que é necessário encontrar a fração que deve-se somar ou subtrair de outra para obter 2, 3 ou 4 inteiros, apoiando-se em diferentes procedimentos? Por exemplo, para completar $\frac{4}{7}$ + ... = 3, pode-se apoiar no fato de que 3 inteiros são $\frac{21}{7}$ e buscar a diferença entre 21 e 4 ; ou pensar que é preciso somar $\frac{3}{7}$ para o primeiro inteiro e $\frac{14}{7}$ para os outros dois inteiros.<br><br>Soma e subtrai quintos e décimos; terços e sextos entre si, utilizando diferentes procedimentos (e sem utilizar algoritmos)?<br><br>Coletivamente, explora procedimentos para somar e subtrair frações de diferentes denominadores por meio da busca de frações equivalentes?<br><br>Estima o resultado de cálculos de adição e subtração de frações? Por exemplo:<br>• Responda e justifique, sem fazer cálculos, que:<br>**a)** 5 + 1 $\frac{3}{4}$ é maior que 7.<br>**a)** 9 – $\frac{1}{4}$ é menor que 8.<br><br>Dispõe de um repertório de cálculos memorizados ou facilmente disponíveis para somar e subtrair terços e sextos; quintos e décimos? Por exemplo:<br>$\frac{1}{6}+\frac{1}{6}=\frac{1}{3}$ $\quad$ $1-\frac{1}{3}=\frac{2}{3}$<br>$\frac{1}{10}+\frac{1}{10}=\frac{1}{5}$ $\quad$ $1-\frac{1}{5}=\frac{4}{5}$<br><br>Dispõe de um repertório de cálculos memorizados ou facilmente disponíveis para somar e subtrair frações decimais entre si? Por exemplo:<br>$\frac{1}{10}+\frac{2}{100}=$ $\quad$ $\frac{1}{100}+\frac{1}{1.000}=$ $\quad$ $\frac{1}{10}-\frac{1}{100}=$ |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

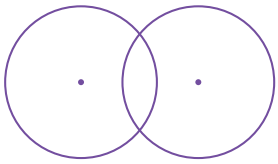
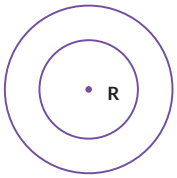
Componentes curriculares

## 5º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | Calcula o dobro e a metade de terços e sextos; quintos e décimos, usando diversos procedimentos e sem utilizar algoritmos? Por exemplo, reconhece que $\frac{1}{6}$ é a metade de $\frac{1}{3}$ porque 2 de $\frac{1}{6}$ formam $\frac{1}{3}$, ou porque "se divido os terços pela metade, o inteiro fica dividido em seis partes".<br>Expressa o cálculo de metades de frações de diferentes maneiras? Por exemplo, pode escrever a metade de $\frac{1}{3}$ como $\frac{1}{3} : 2$ ou $\frac{1}{2}$ de $\frac{1}{3}$ ou $\frac{1}{2} \times \frac{1}{3}$.<br>Multiplica um inteiro por uma fração em problemas de proporcionalidade direta, cálculo da área de um retângulo e cálculos descontextualizados?<br>**Nível 3** Soma e subtrai frações com qualquer denominador usando frações equivalentes?<br>Calcula a metade de qualquer fração (sem recorrer a algoritmos), nos casos em que é necessário duplicar o denominador mantendo o mesmo numerador? Por exemplo, identifica $\frac{3}{10}$ como a metade de $\frac{3}{5}$.<br>Resolve cálculos de multiplicação com incógnita em um dos fatores, nos quais se multiplica uma fração por um número natural para obter 1 ou qualquer inteiro? Por exemplo:<br>• Complete os seguintes cálculos.<br>$\frac{1}{4} \times \ldots\ldots = 1$ $\quad 3 \times \ldots\ldots = 1$ $\quad \frac{1}{3} \times \ldots\ldots = 4$ |
| Relacionar as representações fracionárias e decimais como porcentagem (50% = $\frac{50}{100}$ = 0,50).<br>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. | **Nível 1** Relaciona porcentagens mais simples 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro?<br>Relaciona algumas porcentagens a representações decimais? Por exemplo: 50% a 0,5 ou 10% a 0,1.<br>**Nível 2** Faz uso de relações entre porcentagens e representações fracionárias e decimais para resolver problemas que envolvem o cálculo do valor relativo a determinadas porcentagens? |
| Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência. | **Nível 1** Resolve problemas em que a incógnita está no estado inicial ou na transformação, identificando o número que resolve o problema, satisfazendo a igualdade?<br>**Nível 2** Utiliza a ideia de igualdade ao resolver problemas e cálculos?<br>**Nível 3** Faz uso da ideia de que a relação de igualdade entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, ao resolver problemas e cálculos? |
| 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. | **Nível 1** Compreende critérios como dobro e metade para fazer partilhas em partes desiguais?<br>**Nível 2** Resolve problemas em que a partilha de uma quantidade é feita de forma desigual, utilizando critérios como dobro, triplo, quádruplo, metade, terça parte, quarta parte?<br>**Nível 3** Resolve e elabora problemas em que a partilha de uma quantidade é feita de forma desigual, utilizando critérios como dobro, triplo, quádruplo, metade, terça parte, quarta parte, explicitando estratégias e argumentando sobre sua adequação? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| GEOMETRIA/ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Interpretar, descrever e representar a localização e a movimentação de uma pessoa ou um objeto, por meio de desenhos, mapas, croquis, malha quadriculada e outras representações gráficas.<br>Analisar e interpretar a informação do GPS para se localizar no espaço.<br>Interpretar e produzir pontos e figuras no primeiro quadrante do plano cartesiano usando coordenadas. | **Nível 1** Utiliza referências do entorno para identificar a localização de um objeto determinado?<br>**Nível 2** Considera o caráter relativo das relações espaciais em função de um ponto de vista?<br>**Nível 3** Interpreta códigos para se referir a representações simbólicas convencionais como em rodoviários, estações de trem ou de metrô, sinalização de espaços públicos ou de serviços?<br>**Nível 4** Identifica e desenha pontos e figuras no primeiro quadrante do plano cartesiano, dadas suas coordenadas em números naturais? |
| Resolver problemas que impliquem considerar a circunferência como o conjunto de pontos equidistantes de um centro e o círculo como o conjunto de pontos que estão a igual ou menor distância de um ponto dado.<br>Apropriar-se de um conjunto de procedimentos para construção de círculos e circunferências utilizando instrumentos geométricos. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem a identificação e formulação de algumas características e elementos das figuras geométricas (quantidade de lados, lados iguais, diagonais etc.)?<br>**Nível 2** Usa o compasso para copiar figuras simples que contêm circunferências e para transportar segmentos, decidindo que é o centro o lugar para "fixar" o compasso e, a partir dele, decidir "quanto abri-lo". Por exemplo:<br>• Copie em uma folha lisa a seguinte figura:<br>  <br>Identifica a circunferência como o conjunto de pontos que equidistam de um centro e o círculo como o conjunto de pontos que estão a igual ou menor distância de um centro? Por exemplo:<br>• Marque todos os pontos que estão a 4 cm do ponto F.<br>  <br>Resolve problemas que envolvem considerar a medida de diâmetros ou raios e a localização dos centros da circunferência? Por exemplo:<br>• Trace uma circunferência com compasso, dado o raio ou o diâmetro.<br>Usa as noções de raio, diâmetro e centro da circunferência para encontrar pontos que equidistam de outros, a partir de pontos ou de figuras que contêm apenas circunferências? Por exemplo:<br>• O ponto R é o centro das duas circunferências desenhadas. O raio da circunferência pequena é 1 cm e o da grande é de 2 cm. Pinte de azul os pontos que estão a menos de 1 cm de R, de vermelho os que estão a 1 cm de R, e de laranja os que estão a 2 cm de R.<br>  |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Matemática

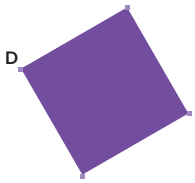
**Nível 3** Usa o compasso para copiar ou construir figuras mais complexas que contêm circunferências ou arcos de circunferências (que envolvam o traçado de retas auxiliares, ou que incluam circunferências com diferentes raios e centros)? Por exemplo:

- Copie em uma folha lisa a seguinte figura:



Usa as noções de raio, diâmetro e centro da circunferência para encontrar pontos que equidistam de outros, com base em figuras que não contêm circunferências desenhadas? Por exemplo:

- Este quadrado mede 6 cm de lado. Pinte-o de acordo com as instruções: de verde a parte que está a 6 cm do ponto D; de azul a parte que está a menos de 6 cm do ponto D; e de vermelho a parte que está a mais de 6 cm do ponto D.

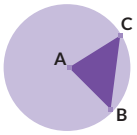



Encontra pontos que cumprem duas condições: estar a uma distância em centímetros de um ponto e ao mesmo tempo a uma distância em centímetros de outro ponto?

Constrói triângulos dadas as medidas de seus lados?

Resolve problemas que envolvem reconhecer que os lados de um triângulo são raios de circunferências? Por exemplo:

- Esta é uma circunferência de centro A. Decida, sem medir, se é possível ter certeza de que o triângulo desenhado é isósceles. Explique por quê.




Resolve problemas que envolvem colocar em jogo a propriedade triangular: a soma de dois lados de um triângulo deve ser maior que o terceiro lado? Por exemplo, dadas as medidas de três segmentos, decide, sem construir, se existem triângulos com essas medidas de lados.

**Nível 4** Traça a mediatriz de um segmento?

Usa a noção de mediatriz para resolver problemas? Por exemplo, usando régua (sem as marcas de centímetros e milímetros) não graduada e compasso, divide um segmento em quatro partes iguais.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Caracterizar e identificar triângulos considerando algumas de suas propriedades.<br><br>Ampliar conhecimentos sobre os triângulos, apropriando-se de critérios para sua classificação e desenvolvendo procedimentos de construção dessas figuras ao usar instrumentos de desenho geométrico, como régua, compasso e transferidor.<br><br>Reconhecer ângulos retos e não retos, maiores ou menores que um ângulo reto em figuras poligonais. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem a identificação e formulação de algumas características e elementos das figuras geométricas (quantidade de lados, lados iguais, diagonais etc.)?<br><br>Copia figuras poligonais que envolvem a consideração, não apenas da medida de seus lados mas também de seus ângulos? Por exemplo, consegue copiar desenhos como o seguinte:<br><br>  <br><br>Reconhece ângulos retos, agudos e obtusos?<br><br>**Nível 2** Constrói triângulos dadas as medidas de seus ângulos?<br><br>Constrói triângulos com base em diferentes informações (dados três lados; dados os lados e o ângulo compreendido; dados três ângulos etc.) com régua, compasso, transferidor e esquadro sem analisar a quantidade de soluções possíveis?<br><br>Classifica triângulos segundo seus lados e/ou segundo seus ângulos?<br><br>Traça e reconhece a altura correspondente à base de um triângulo isósceles?<br><br>**Nível 3** Em situações coletivas, conjectura e argumenta por que a soma dos ângulos internos de um triângulo é 180°?<br><br>Resolve problemas que envolvem colocar em jogo que a soma dos ângulos internos de um triângulo é 180°?<br><br>Constrói triângulos com base em diferentes informações, analisando se, com elas, é possível realizar ou não a construção de um triângulo, se é único ou se é possível construir outros e explicita as razões? Por exemplo, analisa que, dados dois lados, é possível construir infinitos triângulos porque é possível variar a medida do ângulo compreendido; ou explica por que não pode existir um triângulo equilátero retângulo.<br><br>Traça e reconhece as alturas de qualquer triângulo? |
| Reconhecer características e comparar quadriláteros, considerando lados e ângulos.<br><br>Construí-los com compasso, esquadros, régua e transferidor. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem a identificação e formulação de algumas características e elementos das figuras geométricas (quantidade de lados, lados iguais, diagonais etc.)?<br><br>Formula e interpreta breves textos que descrevem uma forma geométrica usando vocabulário específico? Por exemplo, em uma atividade em pequenos grupos, envia uma mensagem a outro grupo para que possa reproduzir um retângulo com uma diagonal traçada.<br><br>Reproduz formas geométricas compostas de quadrados e retângulos com alguma diagonal traçada usando folhas quadriculadas e régua?<br><br>**Nível 2** Reconhece e traça retas perpendiculares e paralelas?<br><br>Constrói figuras com ângulos retos traçando as retas perpendiculares necessárias, usando esquadro ou transferidor?<br><br>**Nível 3** Resolve problemas (de cópia, de ditado ou de construção de figuras de acordo com informações) que envolvem colocar em jogo e explicitar as propriedades dos lados e ângulos de quadrados, retângulos e losangos? Por exemplo, constrói um quadrado em folha lisa usando régua não graduada, esquadro e compasso e explica por que se trata de um quadrado (recorrendo à perpendicularidade de seus lados, ao paralelismo dos lados opostos, à medida e igualdade de seus ângulos etc.).<br><br>Resolve problemas que envolvem colocar em jogo que a soma dos ângulos internos de um retângulo é 360°? |

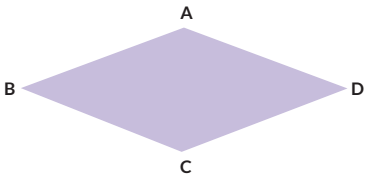




Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

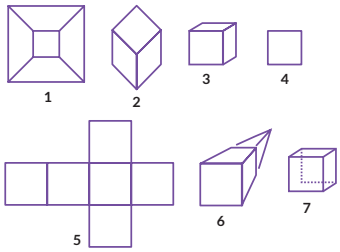
## 5º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | **Nível 4** Resolve problemas (de cópia, de ditado ou de construção de figuras de acordo com informações) que envolvem colocar em jogo e explicitar as propriedades dos lados, ângulos e diagonais de paralelogramos?<br>Classifica quadriláteros com base nas propriedades de seus lados (medida, paralelismo, perpendicularidade), de seus ângulos e de suas diagonais (medida, perpendicularidade, se cortam ou não em seu ponto médio) e, em situações coletivas, usa a propriedade dos ângulos internos do triângulo para argumentar por que a soma dos ângulos internos de qualquer quadrilátero é 360°?<br>Resolve problemas que envolvem colocar em jogo que a soma dos ângulos internos de um quadrilátero é 360°?<br>Em problemas que envolvem construções ou cópias de paralelogramos, toma decisões em relação ao procedimento a ser utilizado, os instrumentos e/ou os dados necessários a considerar? Por exemplo:<br>• Os seguintes segmentos são os lados de um paralelogramo.<br>  <br>Complete a construção. Decida quais instrumentos utilizar e explique por que tem certeza de que o desenho resultante é um paralelogramo.<br>Em situações coletivas, usa a propriedade dos ângulos internos do triângulo para determinar a medida dos ângulos internos e do ângulo central de um polígono regular?<br>Resolve problemas que envolvem inferir as medidas de ângulos de triângulos ou paralelogramos, sem recorrer à medição efetiva, recorrendo a relações e propriedades de seus ângulos? Por exemplo:<br>• ABCD é um losango. O ângulo B mede 50°. Indique, sem medir, qual é o valor do ângulo C.<br>  <br>Constrói polígonos regulares dada a quantidade de lados, a medida do ângulo central ou a medida do ângulo interior? |
| Reconhecer e classificar figuras planas e espaciais, considerando semelhanças e diferenças entre elas, usando como critério propriedades como forma, número de lados, medida e posição destes (paralelismo e perpendicularismo), ângulos, vértices, eixos de simetria.<br>Ampliar e reduzir polígonos, proporcionalmente, utilizando malhas quadriculadas, estratégias pessoais e tecnologias digitais.<br>Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação. | **Nível 1** Resolve problemas que envolvem a identificação e formulação de algumas características e elementos das figuras geométricas (quantidade de lados, lados iguais, diagonais etc.)?<br>Formula e interpreta breves textos que descrevem uma forma geométrica usando vocabulário específico? Por exemplo, em uma atividade em pequenos grupos, envia uma mensagem a outro grupo para que possa reproduzir um retângulo com uma diagonal traçada.<br>Reproduz formas geométricas compostas de quadrados e retângulos com alguma diagonal traçada usando folhas quadriculadas e régua?<br>Em jogos ou problemas em grupo, utiliza vocabulário específico para descrever uma figura geométrica espacial (quantidade de faces, forma das faces, quantidade de arestas, quantidade de vértices) tendo as figuras geométricas espaciais à vista?<br>Reproduz cubos, pirâmides e prismas – com o modelo presente – usando elementos que representem arestas e vértices (como varetas de madeiras e bolinhas de massa plástica)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | **Nível 2** Reconhece e traça retas perpendiculares e paralelas?<br>Constrói figuras com ângulos retos traçando as retas perpendiculares necessárias, usando esquadro ou transferidor?<br>Resolve problemas que envolvem identificar características de cubos, prismas e pirâmides de diferentes bases, cones, cilindros e esferas, para poder distinguir uns dos outros, usando vocabulário específico?<br>Antecipa a quantidade de vértices e arestas necessárias para representar cubos, pirâmides e prismas de diferentes bases?<br>Reconhece planificações de cubos, prismas, pirâmides, com um modelo de figura espacial à vista, em situações em que há apenas que considerar a forma e a quantidade das faces?<br>**Nível 3** Resolve problemas (de cópia, de ditado ou de construção de figuras de acordo com informações) que envolvem colocar em jogo e explicitar as propriedades dos lados e ângulos de quadrados, retângulos e losangos? Por exemplo, constrói um quadrado em folha lisa usando régua não graduada, esquadro e compasso e explica por que se trata de um quadrado (recorrendo à perpendicularidade de seus lados, ao paralelismo dos lados opostos, à medida e à igualdade de seus ângulos etc.).<br>Reconhece características (forma das faces, quantidade de faces, arestas e vértices) de poliedros (tetraedro, octaedro etc.)?<br>Identifica possíveis representações planas de cubos ou prismas de diferentes bases? Por exemplo, reconhece quais dos desenhos a seguir representam melhor um cubo, explicando as razões (permite ver quantidade total de arestas e faces, permite ver a igualdade de faces e arestas etc.).<br>  <br><br>Reconhece planificações de cubos, prismas, pirâmides, cilindros e cones, em situações em que é preciso considerar não apenas a forma e a quantidade de faces mas também suas posições relativas?<br>**Nível 4** Resolve problemas (de cópia, de ditado ou de construção de figuras de acordo com informações) que envolvem colocar em jogo e explicitar as propriedades dos lados, ângulos e diagonais de paralelogramos?<br>Classifica quadriláteros com base nas propriedades de seus lados (medida, paralelismo, perpendicularidade), de seus ângulos e de suas diagonais (medida, perpendicularidade, se cortam ou não em seu ponto médio)?<br>Produz planificações de cubos, prismas e pirâmides? |
| 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.<br>Observar características e regularidades da simetria em figuras geométricas planas, em especial nos polígonos regulares e construir procedimentos para o traçado de eixos de simetria. | **Nível 1** Identifica um ou mais eixos de simetria em figuras geométricas planas?<br>**Nível 2** Identifica e cria figuras simétricas realizando translações e rotações por meio da contagem dos quadradinhos da imagem em uma folha de papel quadriculado?<br>**Nível 3** Identifica a congruência de figuras apoiando-se na translação, reflexão e rotação das figuras em folhas quadriculadas e por meio de *software* geométrico? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Matemática

| GRANDEZAS E MEDIDAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Solucionar e elaborar problemas, utilizando diferentes estratégias, envolvendo medidas de comprimento, massa, tempo, temperatura, capacidade e volume, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos cotidianos e em situações que envolvam cálculo mental.<br><br>Ampliar estratégias para resolver problemas envolvendo unidades de medida e sua transformação. | **Nível 1** Resolve e elabora problemas em que é preciso medir e comparar comprimentos, capacidades e massas usando unidades de medida convencionais (metros, centímetros, litros, quilos) e não convencionais?<br><br>Usa a régua para medir comprimentos?<br><br>Apoia-se em algumas equivalências de uso cotidiano para resolver problemas com medidas de comprimento e massa (1 metro = 100 centímetros; 1 quilograma = 1.000 gramas)?<br><br>**Nível 2** Resolve e elabora problemas que envolvem a medida de comprimento usando o metro e o centímetro como unidades?<br><br>Resolve e elabora problemas que envolvam determinar massas e capacidades usando o quilo e o litro como unidades?<br><br>Resolve e elabora problemas que envolvam estabelecer equivalências simples entre unidades de medida? Por exemplo: 2 ½ metros = 250 centímetros; 1 km = 1.000 metros.<br><br>Reconhece que é necessário selecionar o instrumento e a unidade de medida de acordo com o objeto que se pretende medir?<br><br>**Nível 3** Resolve e elabora problemas que envolvam unidades de comprimento mais extensas ou menores que as usuais, como o quilômetro e o milímetro?<br><br>Estabelece relações de equivalência entre metros, centímetros, quilômetros e milímetros, colocando em jogo relações de proporcionalidade direta?<br><br>Resolve e elabora problemas que envolvam unidades de massa e capacidade mais extensas ou menores que as usuais, como o hectolitro ou decilitro?<br><br>Estabelece relações de equivalência entre unidades de massa e capacidade, colocando em jogo relações de proporcionalidade direta?<br><br>Resolve problemas que envolvem calcular o volume de diferentes figuras geométricas espaciais, considerando unidades de medidas dadas: cubos, prismas etc.? |
| Resolver problemas que envolvem medidas de área (superfície).<br><br>Resolver problemas que envolvem o cálculo do perímetro, desenvolvendo estratégias adequadas para isso e avançando na compreensão do perímetro como medida do contorno de uma figura ou superfície. | **Nível 1** Calcula e compara o perímetro de figuras poligonais?<br><br>Mede e compara a área de figuras de lados retos usando diferentes procedimentos (papel quadriculado, superposição, cobrimento com cerâmicas etc.), em situações em que a unidade cabe um número inteiro de vezes. Por exemplo:<br><br>• Como é possível fazer para calcular a quantidade de azulejos necessários para cobrir o piso de um pátio representado no desenho com um retângulo grande, se cada cerâmica é como a representada com um retângulo pequeno?<br><br>  |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Nível 2** Resolve problemas que envolvem reconhecer quais figuras de diferentes formas podem ter o mesmo perímetro? Por exemplo:

- O perímetro de um retângulo é de 12 cm. Quais podem ser as medidas de seus lados? Há uma única resposta?

Usa frações para expressar a área de uma superfície considerando outra como unidade?

Resolve problemas que exigem estabelecer a equivalência entre diferentes unidades de medida para medir a área? Por exemplo, considerando que, se a unidade de medida se reduz à metade, é necessário o dobro de unidades para cobrir a mesma superfície, ou que, se utiliza-se uma unidade com o dobro de superfície, é necessário a metade de unidades para cobri-la.

Reconhece a independência entre a medida de área e a forma de uma figura? Por exemplo:

- Estas duas figuras têm áreas iguais. Busque uma maneira de comprovar essa afirmação.



Reconhece a independência entre a área e o perímetro de uma figura sem recorrer à utilização de unidades de medida? Por exemplo:

- Estas duas figuras têm áreas iguais, mas diferentes perímetros. Explique como é possível comprovar essa afirmação.



**Nível 3** Compara áreas apoiando-se nas propriedades das figuras, sem necessidade de uma medição efetiva? Por exemplo:

- Os triângulos a seguir estão desenhados sobre três retângulos iguais. Algum deles pode ter maior área? Explique como pensou.



Em situações coletivas, elabora as fórmulas de área de retângulo, quadrado, losango e triângulo?

Calcula a área de figuras usando como unidades de medida o $cm^2$ e o $m^2$?

Resolve problemas que envolvem estabelecer relações entre diversas unidades de medida para expressar a medida de área de uma figura? Por exemplo, estabelece equivalências entre o $cm^2$, o $m^2$, o $km^2$ e o ha.

Resolve problemas que envolvem o cálculo de área de polígonos, trapézios e paralelogramos por meio de decomposições em quadrados, retângulos e triângulos?

Em situações coletivas, explora a variação de área de uma figura em função da variação de seus lados, bases ou alturas? Por exemplo, analisa o que acontece com a área de um triângulo se duplicarmos sua altura, ou em um retângulo, se duplicarmos todos os lados.

Resolve problemas que envolvem calcular perímetro e área de círculos e figuras circulares?





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Matemática

| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Interpretar dados estatísticos apresentados em tabelas (simples e de dupla entrada) e gráficos (colunas, linhas e setor), referentes a diferentes áreas do conhecimento e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões. | **Nível 1** Resolve problemas em que é preciso encontrar várias incógnitas e a informação é apresentada de diferentes modos (tabelas de dupla entrada, gráficos de barra, boletos etc.)?<br>**Nível 2** Resolve problemas de vários passos, com as quatro operações, onde a informação é apresentada de diferentes modos: tabelas, enunciados, quadros de dupla entrada, boletos etc.? Por exemplo:<br>• A bicicleta de que Ernesto gosta pode ser paga destas formas:<br>– À vista: R$ 5.400,00<br>– Plano A: 12 parcelas de R$ 485,00<br>– Plano B: 18 parcelas de R$ 332,00<br>Quanto se paga a mais no plano A do que à vista?<br>Quanto se paga a mais no plano B do que à vista?<br>**Nível 3** Resolve problemas com maior quantidade de passos intermediários, com as quatro operações e em que a informação é apresentada de diferentes modos: tabelas, enunciados, quadros de dupla entrada, boletos etc.? Por exemplo:<br>• Karina quer comprar um carro que custa R$ 148.380,00. A concessionária, ofereceu duas formas de pagamento:<br>• Plano A: R$ 28.500,00 à vista e o restante em 36 parcelas fixas iguais.<br>• Plano B: a metade à vista e o restante em 12 parcelas fixas iguais.<br>Qual é, em cada caso, o valor da parcela? |
| Coletar e organizar informações referentes a diferentes áreas do conhecimento em tabelas (simples e de dupla entrada) e gráficos (colunas, linhas e setor). | **Nível 1** Interpreta e utiliza tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barra e coluna para compartilhar informações pesquisadas?<br>**Nível 2** Interpreta e produz tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barra, coluna, linha e setor para compartilhar informações pesquisadas?<br>**Nível 3** Interpreta e produz tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barra, coluna, linha e setor para compartilhar informações pesquisadas?<br>Seleciona a forma mais adequada de tratamento da informação de acordo com a natureza dos dados que pretende organizar e compartilhar? |
| Explorar a ideia da probabilidade em situações-problema simples e por meio de registros de eventos em tabelas e linha do tempo.<br>Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não. | **Nível 1** No decorrer de uma partida de jogo de dados ou de cara e coroa, analisa a chance de obter determinado resultado?<br>**Nível 2** No decorrer de uma partida de jogo de dados ou de cara e coroa, relaciona cada possibilidade de resultado com uma fração. Por exemplo, reconhece que a chance de se obter 6 nos dados é $\frac{1}{6}$ e que a probabilidade de tirar cara é de $\frac{1}{2}$, ou 50%. |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



O conhecimento que faz sentido para cada comunidade
*(Foto: Acervo/Oliveira dos Brejinhos)*

# CIÊNCIAS DA NATUREZA

## Marcos da concepção

A ciência ocidental moderna é muito marcante na vida das pessoas abrangendo desde os avanços na produção de medicamentos até as técnicas utilizadas na agricultura. Essa ciência também é encontrada no ambiente escolar, mas não é o único saber ali presente. Pode-se dizer que as salas de aula (e outros espaços escolares) apresentam, no mínimo, duas culturas: a da Ciência, representada pelos livros didáticos (e outros recursos) e pela professora, ou pelo professor, e a da estudante, ou do estudante, a qual é influenciada pelo seu meio sociocultural (COBERN, 1996).

Reconhecer a diversidade cultural das salas de aula é de suma importância. Contudo, não basta. É necessário que os saberes oriundos dos meios socioculturais façam parte do ensino de Ciências. Isso é possível por meio do diálogo de saberes, que ocorre quando não há supervalorização dos mesmos.

O diálogo é o momento de apresentação e exploração do pensamento humano (BOHM, 1996). No ensino de Ciências, é a exposição de pensamentos fluindo entre professores e estudantes – e entre estudantes – sobre um determinado tema que é objeto de estudo, sem hierarquizações de saberes (BAPTISTA, 2010).

De acordo com Freire (2005), a dialogicidade é essencial ao conteúdo educativo, uma vez que o diálogo entre professoras, ou professores, e alunas, ou alunos, não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre todas e todos. Os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade mas a defendem e, assim, crescem um com o outro (FREIRE, 2006).

Tendo em vista a diversidade de saberes supracitada e que a aprendizagem de Ciências é um fenômeno social, é importante dar atenção às interações socioculturais porque o desenvolvimento cognitivo humano acontece nas relações dinâmicas entre os indivíduos e os ambientes socioculturais onde vivem e interagem (VYGOTSKY, 1979). Nesse sentido, para que a estudante, ou o estudante, leve o que foi aprendido na





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

escola para a sua comunidade, é necessário que aquilo faça sentido para ela, ou para ele. Por isso, o ensino de Ciências não pode ser cientificista nem relativista. Porque, se for cientificista, conduz as crianças à ideia de que a ciência é detentora do saber. E, se for relativista, ao considerar tudo (inclusive os conhecimentos tradicionais) como ciência, poderá deixá-las confusas em relação ao que faz e ao que não faz parte dos meios socioculturais. Dessa forma, acabará comprometendo as identidades culturais de cada um (BARBOZA, 2017).

Portanto, é importante que professoras e professores compreendam que muitas crianças pertencem a realidades socioculturais diferentes daquela inerente à ciência ocidental moderna. Assim, ensinar Ciências é ensinar uma segunda cultura (COBERN, 1996).

Comprometido com isso, o Referencial Curricular de Ciências da Natureza do ADE Chapada Diamantina e Regiões adota o ponto de vista do pluralismo epistemológico (COBERN; LOVING, 2001), o qual defende a inclusão de outras formas de conhecimento nas salas de aula, desde que haja uma demarcação entre o que é ciência e o que não é.

## Diversidade e curiosidade

O pluralismo epistemológico argumenta que uma clara demarcação do discurso científico com relação aos demais sistemas de saberes deve ser feita nas salas de aula de Ciências, porque isso permitirá às crianças a compreensão do conjunto de características específicas da ciência como uma forma particular entre as inúmeras formas de explicar os fenômenos naturais (BARBOZA, 2017). Reconhecendo a diversidade cultural das salas de aula e comprometido com o pluralismo epistemológico, o construtivismo contextual (COBERN, 1996) afirma que é necessário que as professoras e os professores investiguem quais são os conhecimentos trazidos pelas crianças e como eles são apoiados pelas culturas nas quais estão imersos. Segundo Cobern (1996), se as professoras e os professores investigarem isso, poderão compreender esses conhecimentos e, talvez assim, a estrutura da educação científica possa ser mudada de maneira a aproximar mais as crianças das ciências.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa claro que é preciso organizar situações de aprendizagem com base no reconhecimento da diversidade cultural, proporcionando questões desafiadoras para estimular o interesse e a curiosidade científica das crianças, além de definir problemas, levantar, analisar e representar resultados, comunicar conclusões e propor intervenções (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC, a área de Ciências da Natureza tem o compromisso de possibilitar a apropriação do conhecimento científico, o qual envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico) e de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2017).

Ao promover um ensino de Ciências pautado no pluralismo epistemológico, com o objetivo de auxiliar as estudantes e os estudantes na apropriação do conhecimento científico, haverá ampliação das visões de mundo (COBERN; LOVING, 2001). Isso porque a criança poderá permanecer com sua visão de mundo e as explicações científicas poderão tornar-se parte de seus pensamentos para ser empregadas nos contextos em que forem apropriadas (COBERN, 1996).

Assumindo esse compromisso no Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões, o ensino de Ciências, além de auxiliar a criança na leitura e interpretação do mundo à sua volta, pode contribuir para o processo de leitura e escrita no ciclo de alfabetização e nos anos que o sucedem. Isso porque toda professora, ou professor, é responsável pela formação de leitores e autores críticos (SILVA, 1998) e ser alfabetizado implica fazer uso efetivo da escrita em práticas sociais.

Segundo Lerner (2002), aprender a ler e escrever na escola deve ultrapassar a decodificação, fazer sentido e, além disso, precisa estar vinculado à vida do sujeito, tornando-o apto a produzir e interpretar textos que fazem parte de seu entorno. Ainda segundo a autora, para que haja uma transformação do ensino da leitura e da escrita, a escola precisa proporcionar a aprendizagem significativa, deixando de lado as atividades mecânicas e sem sentido que levam a aluna, ou o aluno, a compreender a escrita como uma atividade pura e unicamente escolar.

Pensando na aprendizagem progressiva, existem inúmeras atividades de Ciências que podem auxiliar na leitura e escrita nos anos iniciais, entre as quais podem-se citar: leitura de contos, leitura e interpretação de rótulos de alimentos e receitas culinárias; leitura e interpretação de mapas, incluindo a descrição de ima-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

gens; elaboração de pequenas explicações para fenômenos; construção de gráficos oriundos de entrevistas; e relato de saídas de campo.

A BNCC aponta que o elemento central da formação dos estudantes é o processo investigativo, o qual pode estar associado ao trabalho de leitura e escrita nos anos iniciais. Uma possibilidade de promover o ensino de Ciências pautado na investigação é por meio do ciclo investigativo, no qual fases de uma investigação são identificadas e conectadas a fim de auxiliar a professora, ou o professor, no planejamento e na aplicação de atividades ou sequências didáticas (SCARPA; CAMPOS, 2018).

Pedaste e colaboradores (2015) propõem cinco fases para o ciclo investigativo:

**ORIENTAÇÃO** Essa fase estimula a curiosidade e o interesse da estudante, ou do estudante, em relação ao problema, o qual pode ser oferecido pela professora, ou pelo professor, ou definido pela criança.
**CONCEITUALIZAÇÃO** Fase dividida em duas subfases (questionamento e geração de hipótese). Tem como resultado as questões de pesquisa ou hipóteses a ser investigadas ou ambas.
**INVESTIGAÇÃO** (subdividida em exploração, experimentação e interpretação dos dados) Nessa fase, a curiosidade é transformada em ação, ou seja, as crianças exploram, observam e projetam com base na questão de pesquisa ou hipótese.
**CONCLUSÃO** É a fase na qual espera-se que as crianças teçam suas considerações sobre os resultados da investigação.
**DISCUSSÃO** Nesta última fase, a estudante, ou o estudante, comunica seus achados e reflete sobre todo o processo.

Apesar de ser importante engajar a turma em práticas científicas, isso não é suficiente para desenvolver conhecimentos sobre as ciências. É fundamental refletir sobre a prática e oferecer a todas e todos oportunidades para compreender o que conta como evidência, qual o papel dela na construção de explicações, como definir os critérios para considerar certas explicações melhores do que outras e quais as limitações das explicações (SCARPA; CAMPOS, 2018). A BNCC evidencia que, para o ensino de Ciências, não é suficiente que os conhecimentos científicos sejam apresentados às estudantes e aos estudantes. É necessário oferecer oportunidades para que, assim, elas e eles se envolvam em processos de aprendizagem, vivenciando momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017).

# Os direitos de aprendizagem

A BNCC prevê as aprendizagens essenciais que a Educação Básica precisa assegurar. Com esses direitos garantidos, as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental terão contato com os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade por meio da vivência de algumas situações e da atuação ativa na resolução de problemas, possibilitando a construção e a reconstrução de significados de forma progressiva.

O Referencial Curricular de Ciências da Natureza do ADE Chapada Diamantina e Regiões precisa assegurar às crianças, desde os anos iniciais, o aprendizado de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, enfatizando os processos, as práticas e os procedimentos da investigação científica para que, assim, estejam aptas a atuar no e sobre o mundo (BRASIL, 2017). Isso demonstra a importân-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

cia da inserção de elementos da história das Ciências no ensino, o que pode levar à promoção de uma melhor compreensão dos conceitos científicos, à conexão entre o pensamento individual dos pesquisadores e o desenvolvimento das ideias científicas, ao entendimento da natureza da ciência e à neutralização do cientificismo (MATTHEWS, 1994)

A história permite compreender as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, possibilitando que as estudantes e os estudantes percebam que o conhecimento científico é desenvolvido dentro de padrões históricos e culturais e, portanto, sofre influências da sociedade ao longo do tempo (MARTINS, 2006). Isso ajuda a afastar a ideia de que a ciência é feita basicamente por gênios, em sua maioria homens.

É importante que, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental no ADE Chapada Diamantina e Regiões, as crianças sejam levadas a perceber que a ciência não é composta de etapas predefinidas, restringindo-se à manipulação de objetos ou à realização de experimentos em laboratório. Isso porque não existe um método científico rígido e único, pois, conforme El-Hani (2006), "as ideias científicas são afetadas pelo meio social e histórico no qual são construídas", ou seja, a ciência enquanto atividade humana está sujeita a erros e é dependente do contexto da época.

Alguns outros assuntos pertinentes precisam ser trabalhados também nessa etapa. Por isso, este Referencial Curricular aborda temáticas como gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, meio ambiente e sustentabilidade.

É urgente a necessidade de tratar questões de gênero e sexualidade nos espaços escolares, porque são inúmeras as situações relacionadas à temática que merecem destaque, como a LGBTfobia, que culmina em espancamentos e/ou mortes, o feminicídio e a censura de livros. Mas é preciso, nesse caso, ir além dos conteúdos curriculares relacionados a reprodução humana, a métodos anticoncepcionais e a infecções sexualmente transmissíveis. É importante não limitar a abordagem apenas às perspectivas biologizantes da ciência moderna, negando suas implicações socioculturais (BASTOS; CRUZ; DANTAS, 2018).

Este Referencial Curricular também prioriza uma Educação voltada para as relações étnico-raciais, abordando processos educativos que permitam às pessoas superar preconceitos raciais e que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação, contribuindo para que se engajem na causa e compreendam as lutas por equidade social entre os distintos grupos étnicos que formam a nação brasileira (VERRAGIA; SILVA, 2010). Essa proposta está embasada nas Leis nº 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e nº 11.645/2008, que legitima o ensino da História e Cultura Indígena. Em paralelo aos marcos legais, destaca-se o fato de milhares de pessoas terem sofrido com práticas radicais de marginalização, justificadas com base em uma concepção científica (SANCHEZ-ARTEGA; SEPÚLVEDA; EL-HANI, 2013).

Outra temática presente neste Referencial Curricular diz respeito às questões ambientais e de sustentabilidade, com destaque para os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais visam erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas tenham paz e prosperidade, corroborando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nessa perspectiva, as particularidades do território da Chapada Diamantina e demais regiões podem ser levadas em consideração, tais como: interesses por trás do uso e legitimação dos agrotóxicos; a importância das queimadas naturais e as consequências das queimadas provocadas; e o garimpo e seus impactos ambientais.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Prefeitura Municipal de Canarana

Diário Oficial do Município

quarta-feira, 20 de janeiro de 2021 | Ano V - Edição nº 00557 | Caderno 1



# As unidades temáticas e as particularidades dos anos iniciais

As aprendizagens essenciais de Ciências são organizadas na BNCC em três unidades temáticas compostas, por sua vez, de objetos de conhecimentos entendidos como conteúdos conceituais, que visam alcançar as habilidades para mobilizar não só conceitos como processos, práticas e procedimentos inerentes ao conhecimento científico (BRASIL, 2017). Esse conjunto – unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades – possibilitará o desenvolvimento das competências.

Este Referencial Curricular apresenta um quadro para cada ano escolar, no qual a unidade temática se desdobra em aprendizagens esperadas com seus respectivos indicadores de avaliação, redigidos em forma de pergunta para auxiliar a professora, ou o professor. As três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o programa de Ciências do Ensino Fundamental são Matéria e Energia; Vida e Evolução; e Terra e Universo. As aprendizagens relacionadas a cada objeto de conhecimento, dentro de cada unidade temática, apresentam-se de modo progressivo ao longo da etapa.

**MATÉRIA E ENERGIA** Essa unidade temática traz a proposta de apresentar a natureza da matéria e suas transformações, bem como as diferentes formas de utilização da energia. Para isso, espera-se que, nos anos iniciais, as vivências das crianças sejam utilizadas para a construção das noções sobre o uso e a aplicação dos materiais, além das interações destes com luz, som, calor e eletricidade. Ainda nessa unidade, pretende-se estimular a construção de hábitos saudáveis e sustentáveis, bem como elaborar uma proposta de reciclagem e reutilização dos materiais, proporcionando às estudantes e aos estudantes interações e a compreensão do seu entorno (BRASIL, 2017).

**VIDA E EVOLUÇÃO** É a unidade temática que trata das questões relacionadas aos seres vivos (características e necessidades), aos ecossistemas e suas interações, além dos elementos essenciais à vida, dos processos evolutivos e da importância da preservação da biodiversidade. Particularmente nos anos iniciais, os seres vivos são abordados por meio das representações já vistas pelas crianças. Para isso, os saberes são organizados com ênfase na compreensão dos seres vivos do entorno e também por meio dos elos nutricionais estabelecidos entre elas e o meio natural (BRASIL, 2017)

Essa unidade aborda também aspectos relacionados ao corpo humano, sua dinamicidade e articulação. Assim, pretende-se dar continuidade ao que foi aprendido na Educação Infantil. Por isso, é fundamental levar as crianças à ampliação desses conhecimentos, identificando os cuidados essenciais para a manutenção e integridade do corpo humano (BRASIL, 2017). Esses aspectos são importantes, pois, com base neles, é possível abordar questões relacionadas ao abuso e à violência sexual, a que muitas crianças estão sujeitas. Além disso, por meio dessa unidade, pode-se auxiliar as estudantes e os estudantes no desenvolvimento de atitudes de respeito étnico-cultural e em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

**TERRA E UNIVERSO** A unidade temática tem ênfase nos astros Terra, Sol, Lua e outros corpos celestes, abordando suas dimensões, composição, localização, movimento e forças que atuam entre eles. Nos anos iniciais, esses assuntos podem ser trabalhados levando em consideração a proximidade das crianças com a temática, uma vez que ela é frequente nos meios de comunicação, está presente em brinquedos, em desenhos animados e em livros infantis. Assim, é importante utilizar as experiências cotidianas de observação do céu e dos fenômenos para aguçar ainda mais a curiosidade (BRASIL, 2017).

Por meio dessa unidade temática também é possível trabalhar a diversidade de saberes entre as culturas, salientando que o conhecimento da Terra e do céu foi construído de formas distintas em diferentes culturas e ao longo da história da humanidade (BRASIL, 2017). Isso traz a noção de que o conhecimento científico não é estático, está sujeito aos contextos so-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

cioculturais e, para além disso, mostra que outras culturas também apresentam explicações próprias para os fenômenos naturais. Sendo assim, esse diálogo de saberes precisa fazer parte do ensino de Ciências para que o mesmo seja sensível à diversidade cultural.

Essa unidade temática defende também a identificação de fenômenos que deram à humanidade, em diferentes culturas, maior autonomia na regulação da agricultura, na conquista de novos espaços e na construção de calendários.

As três unidades temáticas auxiliarão progressivamente as crianças na apropriação do científico, e as aprendizagens esperadas serão contextualizadas localmente, uma vez que os objetos de conhecimento e as respectivas habilidades propostas pela BNCC permitem isso.

# Processo avaliativo

Neste Referencial Curricular, adota-se a visão de que avaliar é diagnosticar uma experiência para orientá-la e, assim, produzir o melhor resultado possível. Ou seja, não se avalia para classificar nem selecionar. Além de diagnóstica, a avaliação aqui defendida é inclusiva. Já o ato de examinar é classificatório e seletivo; sendo assim, é excludente (LUCKESI, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, afirma que a verificação do rendimento escolar obedecerá, entre outros critérios, à avaliação contínua e cumulativa do desempenho da aluna, ou do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Luckesi (2002) afirma que toda avaliação é qualitativa; levado a sério o conceito, não existe avaliação quantitativa.

Contrapondo-se ao ato de examinar, quantitativo e classificatório, assume-se neste Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões a avaliação como formativa, ou seja, avaliação contínua que proporciona informações sobre o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo ajustes pela professora, ou pelo professor, dependendo da necessidade, com o objetivo de regular, situar, compreender, harmonizar, tranquilizar, apoiar, reforçar, corrigir, facilitar e dialogar (RABELO, 1998).

Para compreender a avaliação formativa, Perrenoud (1999) a compara ao ato de um médico diagnosticar seu paciente. Ele o faz de maneira individualizada e, por conseguinte, o diagnóstico vem acompanhado de uma intervenção diferenciada. Ao fazer essa analogia, o autor traz a noção de que não há avaliação formativa sem diferenciação, já que todo o público escolar é heterogêneo. Com essa perspectiva formativa, este Referencial Curricular sugere avaliar de forma integral para contemplar todas as dimensões do indivíduo. Para tanto, há a necessidade de elaborar diferentes instrumentos que atendam às especificidades, mas tendo o processo de aprendizagem como ponto central, sem deixar de contemplar as singularidades e diversidades (BAHIA, 2018).

Assim, para o ensino de Ciências, é possível utilizar diversos instrumentos avaliativos, a saber: mapas conceituais; pesquisas; elaboração e aplicação de entrevistas; realização de experimentos; confecção de cartilhas, tirinhas e histórias em quadrinhos; elaboração de portfólio, construção de maquetes e modelos; desenvolvimento de projetos, seminários, relatos orais e escritos; acompanhamento por meio de ficha individual da aluna, ou do aluno, entre outros.

Seja qual for a estratégia utilizada para a avaliação, é importante que ela permita às estudantes e aos estudantes fazer julgamentos, análise e avaliações do seu envolvimento no trabalho executado; discutir e apresentar sugestões para atividades desenvolvidas; explicitar conceitos relativos ao que foi estudado; e perceber se o conhecimento científico obtido é significativo e pode ser aplicado no cotidiano.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Apresentação de projeto investigativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental *(Foto: Maristela Araújo S. Miranda/Seabra)*

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 1º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer os materiais (metal, vidro, plástico etc.) presentes em objetos do cotidiano, comparando-os a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre eles. | Identifica a matéria-prima dos objetos do seu cotidiano?<br>Descreve as características dos materiais (textura, forma, cor etc.) por meio de percepção sensorial e atividades de pesquisa?<br>Classifica os objetos do cotidiano de acordo com os materiais (metal, madeira, plástico etc.)?<br>Investiga a origem de diferentes objetos de uso cotidiano? |
| Discutir sobre o descarte de materiais, identificando como podem ser utilizados de forma consciente. | Reconhece a diferença entre lixo e resíduo?<br>Compreende as formas de descarte dos materiais?<br>Classifica os diferentes tipos de resíduo, produzidos em casa, na escola e em outros ambientes?<br>Investiga sobre a coleta de resíduos no seu município?<br>Compreende as diferenças entre reutilização e reciclagem?<br>Reconhece que o consumo excessivo dos materiais pode aumentar a quantidade de resíduos?<br>Investiga os problemas ocasionados pelo descarte inadequado dos resíduos?<br>Pesquisa sobre práticas da sua localidade que promovem o uso consciente de materiais?<br>Investiga se há coleta seletiva no seu município e qual o destino desses materiais?<br>Reconhece a importância da coleta seletiva?<br>Pesquisa sobre a existência de cooperativas de catadores no seu município e reconhece a importância delas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Ciências da Natureza

| VIDA E EVOLUÇÃO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender que os seres vivos são classificados em categorias de acordo com suas características e situar os seres humanos nessa classificação. | Identifica e nomeia seres vivos, principalmente os da sua região?<br>Reconhece as principais características de cada grupo de ser vivo?<br>Classifica os seres vivos diferenciando suas características?<br>Faz pesquisas sobre as espécies mais comuns na região e expressa-se oralmente?<br>Investiga sobre a diversidade da vida elaborando perguntas, formulando hipóteses, coletando e organizando dados?<br>Utiliza conhecimentos de leitura e escrita para buscar e sistematizar informações sobre os seres vivos?<br>Desafia-se a ler e a escrever com base nos estudos dos seres vivos? |
| Conhecer e identificar as partes do corpo, reconhecendo a diversidade entre as pessoas e compreendendo a importância da valorização, do acolhimento e do respeito. | Investiga, descreve e explica fenômenos relacionados ao corpo humano?<br>Identifica e nomeia as partes do corpo humano?<br>Representa, por meio de desenhos e escrita, as partes do corpo humano?<br>Identifica as semelhanças e diferenças entre as características físicas das pessoas (professora, ou professor, colegas, familiares)?<br>Reconhece a diversidade racial, de gênero e cultural?<br>Compreende que não há cores nem brinquedos que sejam, predominantemente, de meninos e de meninas?<br>Respeita a diversidade racial, cultural e de gênero? |
| Identificar os órgãos dos sentidos, compreendendo sua importância e descrevendo as sensações (cheiro, som, textura etc.). | Identifica os órgãos dos sentidos (olhos, nariz, ouvido, pele, língua), relacionando-os à percepção das sensações no ambiente?<br>Distingue as sensações, relacionando-as com cada órgão do sentido?<br>Compreende que há pessoas com limitações nos órgãos dos sentidos (por exemplo deficiência auditiva e visual) e investiga sobre como essas pessoas interagem com o meio e superam as limitações?<br>Reconhece tecnologias que se baseiam no uso dos sentidos (semáforos, campainhas, TV, rádio etc.)?<br>Reconhece que há equipamentos que permitem auxiliar na percepção do ambiente, como óculos, aparelho auditivo etc.? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Discutir a importância dos hábitos de higiene identificando-os e compreendendo a necessidade desses cuidados para a manutenção da saúde (individual e coletiva) e do bem-estar. | Reconhece as práticas de higiene pessoal, como lavar as mãos, tomar banho, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.?<br>Compreende que os hábitos de higiene evitam doenças?<br>Descreve os hábitos de higiene?<br>Investiga as explicações científicas que fundamentam os hábitos de higiene, tais como o reconhecimento dos microrganismos e ação dos sabões?<br>Reconhece que os hábitos de escovar os dentes e utilizar fio dental podem prevenir problemas dentários?<br>Realiza práticas de higiene pessoal no ambiente escolar?<br>Compreende a importância de fazer a higiene adequada dos alimentos? |
| **TERRA E UNIVERSO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer, nomear e diferenciar as escalas de tempo: os períodos diários e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. | Reconhece as diferentes escalas de tempo e percebe a sua importância na organização de atividades do cotidiano?<br>Reconhece que há animais de hábitos diurnos e noturnos?<br>Diferencia o dia da noite, listando atividades comuns a cada período?<br>Identifica os dias da semana?<br>Reconhece dia, semana, mês e ano por meio da exploração do calendário?<br>Reconhece as datas comemorativas no calendário?<br>Compreende a rotina semanal (escola e casa)? |

## 2º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar os materiais que compõem os objetos que fazem parte da vida cotidiana, compreender a forma como eram utilizados no passado e propor usos diferentes, tendo em vista algumas propriedades. | Identifica e nomeia os materiais (metal, madeira, vidro etc.) que compõem os objetos de uso cotidiano?<br>Classifica os diversos tipos de material?<br>Compreende as formas de utilização dos objetos (no passado e atualmente)?<br>Pesquisa e propõe o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades deles, tais como flexibilidade, dureza, transparência etc.?<br>Lista os materiais de uso cotidiano que são produzidos com matéria-prima da região? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender os cuidados em relação à prevenção de acidentes em casa e na escola (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.). | Reconhece e registra modos de prevenir acidentes em casa e na escola?<br>Identifica algumas atitudes de segurança em relação ao uso e manuseio de materiais?<br>Identifica fatores de risco na própria casa, na escola e no caminho que percorre entre a casa e a escola?<br>Reconhece as substâncias e os objetos que devem ser manipulados com cuidado a fim de evitar acidentes? |
| **VIDA E EVOLUÇÃO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender e reconhecer a diversidade de ambientes existentes com ênfase no seu território. | Investiga sobre os diferentes tipos de ambiente com a formulação de perguntas, elaboração de hipóteses, coleta de dados e sistematização de informações?<br>Desafia-se a ampliar seu conhecimento de leitura e escrita com pesquisa sobre os diferentes ambientes?<br>Diferencia os tipos de ambiente?<br>Compreende que os ambientes são classificados de acordo com as características?<br>Compreende o que compõe o ambiente?<br>Identifica o tipo de vegetação e os principais animais predominantes na região?<br>Busca informações sobre a interferência humana no ambiente? |
| Descrever e diferenciar as características de plantas e animais que fazem parte de seu cotidiano, relacionando-as ao ambiente em que vivem. | Identifica e nomeia os principais grupos de animais e plantas, reconhecendo os mais comuns na região?<br>Identifica os modos de vida de animais com ênfase nos da região?<br>Identifica e nomeia as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos), compreendendo a função desempenhada por cada uma delas?<br>Reconhece as partes das plantas que são utilizadas na alimentação?<br>Busca informações sobre a utilização das plantas na indústria?<br>Reconhece e diferencia as principais características dos seres vivos (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.)?<br>Compreende a relação entre as características dos seres vivos e o ambiente, dando ênfase à sua região? |
| Compreender a importância da água e da luz para a manutenção da vida das plantas, investigando a relação desses elementos com a produção de alimentos. | Compreende o importante papel da água e da luz solar para a fotossíntese?<br>Identifica seres vivos como produtores e consumidores?<br>Compreende o papel das plantas para a manutenção da vida e do meio ambiente?<br>Investiga, por meio de pesquisas, a produção agrícola em sua região e relata, oralmente, o que aprendeu? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| TERRA E UNIVERSO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Associar o tamanho da sombra projetada à posição do Sol e reconhecer que ela pode alterar-se ao longo do dia. | Compreende por que a posição do Sol é alterada?<br>Investiga e descreve a posição do Sol no céu em diversos horários ao longo do dia?<br>Compreende a relação entre a posição do Sol e as projeções da sombra ao longo do dia? |
| Comparar o efeito da radiação solar em diferentes superfícies (água, areia, solo, superfícies escuras, claras e metálicas).<br>Compreender os efeitos dessa radiação para os seres vivos e meio ambiente. | Compreende que a radiação possui efeitos diferentes nas diversas superfícies, comparando-os?<br>Identifica e analisa os efeitos do excesso de radiação solar?<br>Relaciona o efeito da radiação solar excessiva ao câncer?<br>Reconhece a importância do sol para os seres vivos e o ambiente?<br>Realiza pesquisas sobre o assunto e expõe o que aprendeu? |

## 3º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender como ocorre a produção do som e produzir diferentes sons com a vibração de diversos objetos, identificando variáveis que influenciam esse fenômeno. | Produz diferentes sons com a vibração de variados objetos, verificando a variação da intensidade (forte e fraco) e da frequência (grave e agudo)?<br>Explica a formação do som?<br>Investiga as influências na produção e propagação do som?<br>Analisa e diferencia o som produzido pelos objetos?<br>Compreende que os animais percebem o som de diferentes formas?<br>Investiga e discute a relação entre os hábitos e a saúde auditiva? |
| Compreender, investigar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através da água e de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, cadernos e outros de uso cotidiano) e pessoas. | Descreve, por meio da observação em situações cotidianas, fenômenos luminosos (decomposição da luz solar, reflexão e refração)?<br>Reconhece fontes naturais e artificiais de luz?<br>Investiga e relata a interação dos objetos de diferentes superfícies com a luz?<br>Investiga e reconhece que os aparelhos com visores podem prejudicar a visão?<br>Investiga e discute a relação entre os hábitos e a saúde da visão? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Ciências da Natureza

| VIDA E EVOLUÇÃO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Investigar e identificar as características externas e o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns na sua localidade e em outros ambientes. | Agrupa animais por meio da observação e comparação de características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.)?<br>Investiga e compara os modos de alimentação de diferentes animais em ambientes distintos?<br>Identifica as diferentes formas de locomoção dos animais, compreendendo as vantagens de cada uma (por exemplo: o voo)?<br>Compreende a reprodução nos diferentes grupos de animais? |
| Compreender que os seres vivos se modificam ao longo da vida, destacando as principais alterações. | Identifica e descreve as alterações que ocorrem no ciclo de vida dos animais, incluindo o ser humano, em diferentes meios (aéreo, terrestre e aquático)?<br>Reconhece e compara os ciclos de vida e desenvolvimento de diferentes animais?<br>Investiga, por meio de experimentos simples, a germinação das sementes, percebendo as alterações?<br>Compreende o ciclo de vida das plantas? |
| Compreender o preconceito (racial, de gênero etc.) como algo negativo, enfatizando a importância do respeito mútuo. | Investiga sobre os tipos de preconceito?<br>Compreende que não devemos excluir o outro por possuir características diferentes da nossa?<br>Compreende a formação do brasileiro pela miscigenação de diferentes povos (brancos, negros e indígenas)?<br>Compreende que não há relação entre gênero e brinquedo ou brincadeiras?<br>Compreende que não há relação entre gênero e profissões?<br>Reconhece que se deve respeitar o outro e suas especificidades? |
| **TERRA E UNIVERSO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| Compreender que a Terra possui características específicas, reconhecendo sua esfericidade.<br>Identificar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu. | Identifica as características do planeta Terra (formato esférico, a presença de água, solo etc.)?<br>Investiga e relata evidências que demonstram a esfericidade da Terra?<br>Investiga e compreende a relação entre os movimentos da Terra e os períodos diários?<br>Compara as diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).<br>Faz observações do céu para identificar os corpos celestes?<br>Identifica, por meio de observações, os períodos em que os corpos celestes estão mais visíveis no céu? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar as características do solo, compreendendo seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e reconhecendo a importância dele para a agricultura e a vida. | Identifica e diferencia os tipos de solo?<br>Compara diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.?<br>Relaciona o tipo de solo com o tipo de vegetação?<br>Investiga informações sobre conservação do solo?<br>Compreende que o solo possui componentes vivos e não vivos?<br>Identifica e nomeia os animais que vivem no solo?<br>Compreende a influência de processos tecnológicos (adubação, calagem, rotação de culturas, plantio de monocultura etc.) para o enriquecimento ou o empobrecimento do solo? |

## 4º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer as misturas presentes no cotidiano por meio da observação de suas propriedades físicas, identificando sua composição. | Identifica e registra as misturas presentes no dia a dia?<br>Realiza experimentos para identificar a separação de misturas?<br>Diferencia mistura homogênea de heterogênea?<br>Identifica técnicas de separação de misturas nos processos de tratamento de água e esgoto? |
| Investigar e compreender as transformações sofridas pelos materiais. | Testa e descreve transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade)?<br>Diferencia transformações reversíveis de não reversíveis?<br>Demonstra 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.)?<br>Lista situações do cotidiano em que os tipos de transformação podem ser percebidos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Ciências da Natureza

| VIDA E EVOLUÇÃO | |
|---|---|
| APRENDIZAGEM AVALIADA | INDICADORES |
| Construir cadeias alimentares simples, analisando-as e compreendendo a posição ocupada pelos seres vivos, bem como reconhecer o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos. | Identifica os seres produtores, consumidores e decompositores das cadeias alimentares e os diferencia?<br>Constrói cadeias alimentares?<br>Compreende que um mesmo organismo pode participar de diferentes cadeias alimentares na natureza, compondo as teias alimentares?<br>Compreende que os seres vivos podem ser classificados de acordo com o tipo de alimentação (carnívoro, herbívoro, insetívoro etc.)?<br>Reconhece que alterações nas cadeias alimentares levam a desequilíbrios ambientais?<br>Identifica e lista semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema?<br>Reconhece o papel do Sol como fonte de energia na produção de alimentos?<br>Reconhece as plantas como parte fundamental da cadeia alimentar, compreendendo que elas são capazes de produzir o próprio alimento? |
| Compreender e reconhecer o papel dos microrganismos. | Reconhece a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição?<br>Busca informações sobre a importância ambiental da decomposição e relata o que descobriu?<br>Reconhece a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis e medicamentos, entre outros?<br>Investiga sobre as doenças causadas por microrganismos?<br>Compreende as formas de transmissão das doenças causadas por microrganismos (vírus, bactérias e protozoários)?<br>Investiga sobre as atitudes e medidas adequadas para a prevenção de doenças causadas por microrganismos?<br>Compreende a importância da vacinação como forma de prevenção e erradicação de doenças?<br>Realiza entrevistas sobre a quantidade de pessoas vacinadas em casa e na escola? |
| Compreender que o conceito de raça foi construído socialmente.<br>Reconhecer a importância do respeito à diversidade. | Investiga sobre o racismo em diversas esferas?<br>Compreende que, biologicamente, não existe raça e que esse conceito foi construído socialmente com implicações até hoje?<br>Pesquisa sobre cientistas negras?<br>Reconhece a importância de respeitar a diversidade e o pluralismo de opiniões?<br>Investiga sobre conceitos como racismo, discriminação e preconceito? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| TERRA E UNIVERSO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer os pontos cardeais, comparando com as informações obtidas com a bússola. | Identifica os pontos cardeais com base nas posições do Sol?<br>Experimenta localizar-se por meio da posição do Sol?<br>Investiga a origem dos pontos cardeais?<br>Investiga formas de localização utilizadas no passado e agora?<br>Compreende que o conhecimento sofre influência do contexto sociocultural? |
| Compreender os movimentos cíclicos da Lua e da Terra, associando-os a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas. | Compreende os movimentos de rotação e translação e suas implicações (dias/noites e estações do ano)?<br>Relaciona o dia e a noite com atividades sociais e pessoais, compreendendo a importância do sono para a saúde humana?<br>Compara as estações do ano no Brasil e em outras partes do mundo?<br>Investiga sobre os diversos frutos comercializados no município e relata sobre a época de maior ocorrência dos mesmos?<br>Identifica as mudanças na posição da Lua?<br>Investiga, diretamente no céu, as mudanças no formato visível da Lua, reconhecendo e nomeando as principais fases e os tempos de duração?<br>Investiga sobre os calendários nas diferentes culturas?<br>Investiga sobre o surgimento do calendário?<br>Investiga sobre a influência da Lua em processos que ocorrem na Terra? |
| Compreende a composição do ar e relaciona esse elemento com as condições de saúde e ambiente. | Realiza atividades de experimentação sobre as propriedades do ar?<br>Investiga sobre as propriedades do ar, produzindo descrições e explicações?<br>Lê textos adequados ao seu desenvolvimento leitor sobre o ar?<br>Compreende os elementos que formam o ar?<br>Percebe a existência do ar?<br>Compreende as características do ar?<br>Compreende a importância do ar para os seres vivos?<br>Relaciona as informações sobre poluição do ar a medidas de combate ao problema? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender e investigar fenômenos da vida cotidiana que confirmem propriedades físicas dos materiais. | Identifica as propriedades físicas dos materiais, como densidade, solubilidade e elasticidade?<br>Compreende o conceito de densidade?<br>Compreende a influência da densidade no Mar Morto?<br>Compreende, com a realização de experimentos, por que alguns objetos flutuam e outros não quando imersos na água?<br>Compreende que algumas substâncias são solúveis e outras não?<br>Realiza experimentos para identificar a solubilidade das substâncias?<br>Compreende o conceito de elasticidade?<br>Lista objetos que são elásticos?<br>Reconhece outras propriedades dos materiais? |
| Reconhecer as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico, analisando suas implicações para os seres vivos, a agricultura, o clima, a geração de energia elétrica, o provimento de água potável e o equilíbrio dos ecossistemas. | Compreende e nomeia os estados físicos da água?<br>Compreende o ciclo hidrológico e sua importância para o equilíbrio dos ecossistemas?<br>Reconhece a importância da água para a agricultura?<br>Pesquisa sobre a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos etc.?<br>Investiga e compreende o papel da água na geração de energia?<br>Investiga a presença de saneamento básico na localidade em que mora?<br>Pesquisa sobre a relação entre qualidade da água e saúde?<br>Explica processos de tratamento de água e esgoto, relacionando-os à separação de misturas?<br>Compreende a importância do tratamento de água e esgoto para a qualidade de vida da população?<br>Identifica os principais usos da água nas atividades cotidianas?<br>Discute e propõe formas sustentáveis de utilização da água?<br>Identifica a importância da preservação dos recursos naturais para o seu município? |
| Elaborar alternativas para consumo consciente dos recursos, propondo soluções, tecnológicas ou não, para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana. | Diferencia lixo de resíduo?<br>Diferencia os tipos de resíduo sólido e as formas de descarte de cada um?<br>Compreende que o consumo excessivo gera uma grande quantidade de resíduos sólidos?<br>Discute sobre a produção e descarte de resíduos sólidos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| | |
|---|---|
| | Compreende os cinco R's?<br>Diferencia reutilização de reciclagem?<br>Constrói objetos com a reutilização de resíduos?<br>Elabora estratégias para reduzir a quantidade de resíduos no cotidiano, inclusive das indústrias?<br>Elabora estratégias de redução da produção de resíduos, reutilização de materiais e coleta seletiva na escola e em casa?<br>Identifica o que é lixo orgânico e as etapas do processo de compostagem? |
| **VIDA E EVOLUÇÃO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender as funções dos sistemas digestório, respiratório e circulatório, identificando os órgãos que fazem parte deles. | Investiga fenômenos relacionados à fisiologia do corpo humano, formulando perguntas, elaborando hipóteses, coletando e sistematizando dados e informações?<br>Lê textos sobre nutrição, alimentação e circulação?<br>Produz sínteses por meio de escrita e desenhos sobre nutrição, circulação e respiração?<br>Identifica e nomeia os órgãos dos sistemas digestório, respiratório e circulatório?<br>Compreende o funcionamento dos sistemas digestório, respiratório e circulatório, reconhecendo o papel de cada órgão?<br>Investiga a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos?<br>Compreende a importância da mastigação? |
| Compreender a importância de hábitos alimentares saudáveis para a saúde humana e os processos envolvidos na produção de alimentos. | Identifica os tipos de alimento e sua composição nutricional?<br>Organiza um cardápio equilibrado e inclusivo de acordo com as características de cada grupo alimentar e as necessidades do organismo?<br>Compreende a pirâmide alimentar?<br>Reconhece os perigos do consumo de alimentos com agrotóxicos?<br>Compreende os benefícios nutritivos e econômicos dos alimentos produzidos no município?<br>Investiga sobre a produção de alimentos industrializados?<br>Investiga sobre a presença de plantações orgânicas na sua localidade?<br>Busca informações sobre o papel da agricultura familiar no crescimento da economia no município?<br>Discute a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens com base na análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimentos ingeridos, prática de atividades físicas etc.)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Ciências da Natureza

| VIDA E EVOLUÇÃO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender o funcionamento do sistema reprodutor, reconhecendo a sexualidade e o gênero como características dos seres humanos. | Identifica e nomeia os órgãos do sistema reprodutor masculino e feminino?<br>Compreende o funcionamento do sistema reprodutor?<br>Representa o sistema reprodutor?<br>Compreende as mudanças que ocorrem no organismo durante a puberdade?<br>Realiza pesquisas sobre sexualidade, gênero e orientação sexual?<br>Compreende a sexualidade humana como processo natural, social e psicológico?<br>Reconhece a importância do respeito às diferenças?<br>Reconhece que tarefas domésticas e profissões não estão relacionadas a gênero?<br>Diferencia carinho de assédio? |
| **TERRA E UNIVERSO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender o Universo, reconhecendo corpos celestes e fenômenos astronômicos, bem como as tecnologias para pesquisa. | Compreende o que são constelações?<br>Identifica e nomeia algumas constelações?<br>Reconhece os períodos do ano em que as constelações são mais são visíveis?<br>Associa o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra?<br>Observa, registra e diferencia as fases da lua?<br>Compreende e explica os eclipses?<br>Diferencia os conhecimentos astronômicos de outras representações simbólicas que utilizam os astros (astrologia, parlendas, mitos etc.)?<br>Reconhece o Big Bang como explicação científica para a origem do Universo?<br>Compreende que existem diversas explicações oriundas de outras culturas para a origem do Universo?<br>Investiga as tecnologias de pesquisa espacial?<br>Faz pesquisas sobre o Universo e seus componentes e expressa oralmente o que aprendeu? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997




Leitura espacial com olhar crítico e questionador
*(Foto: Acervo/Oliveira dos Brejinhos)*

# GEOGRAFIA

## Marcos da concepção

Segundo Cavalcanti (1998), a Geografia escolar, durante o século XIX, tinha como objetivo a formação da cidadania pela ideologia nacionalista, de influência alemã, que destacava o estudo geográfico voltado para o conceito de território na perspectiva de território-nação. Nesse mesmo sentido, Lacoste (1988), em sua obra *A Geografia – Isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*, discute as bases do pensamento geográfico associadas às estratégias políticas e guerras para dominação de territórios e aponta, ainda, a negligência acerca do potencial do estudo da disciplina no enfrentamento das hegemonias mundiais.

Naquele contexto histórico, em que a geografia se estabelecia como ciência, um dos grandes desafios era a unificação da geografia física e da geografia humana, dicotomia que ainda permanece em diversos métodos de ensino e de aprendizagem da disciplina, pautados pela memorização, descrição de paisagens e listagem de conteúdos. Lacoste (1988) aponta esse processo como um dos motivos de a geografia ter se tornado por muito tempo um conhecimento enfadonho e distante da realidade dos sujeitos de aprendizagem, uma vez que, ao focar nesse método tradicional, o discurso geográfico ficou despolitizado e esvaziado da capacidade crítica inerente aos processos de produção espacial.

Com o advento da Geografia Crítica (1960-1970), também o ensino passou por severas transformações, onde importantes autores, como Vesentini, Oliveira e Moreira, propuseram uma Geografia Nova, com fundamentos críticos e humanísticos.

No Brasil, essa renovação tem como figura central o professor doutor Milton Santos (1926-2001), que, por meio de sua teoria espacial, fomentou a introdução de discussões críticas na Geografia escolar, como as concepções da dialética e o papel ativo dos sujeitos nas construções dos espaços. Assim, o ensino foi sendo moldado tomando como referências a autonomia dos sujeitos e os processos construtivistas do conhecimento e dialogando com as concepções de leitura e o entendimento da totalidade espacial.

As propostas curriculares atuais têm como fundamento a sistematização de saberes escolares de forma crítica, criativa, questionadora e empoderadora,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

na busca da interação com diversas áreas do conhecimento, favorecendo a complementaridade de saberes sem invisibilizações e/ou exclusões. Cavalcanti (1999) aponta a escola como um lugar de fronteira, ou seja, onde se dá o encontro com o diferente, e como um lugar de tolerância e respeito à alteridade. Dessa forma, os saberes escolares e, especialmente, os geográficos devem convergir para essa formação integral dos sujeitos para a vida numa sociedade plural, muito além do mundo do trabalho.

Para que o ensino da Geografia seja efetivo, é preciso, pois, que ele tenha significado e que seja objeto de reflexão. Portanto, deve-se ter em mente os caminhos teóricos e metodológicos dessa ciência. Milton Santos, por meio de sua teoria espacial, definiu o espaço geográfico como meio e produto dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações indissociáveis, chamando a atenção para a atuação do contexto histórico e do modo de produção hegemônico vigente. Assim sendo, as noções de tempo e espaço são compreendidas, na visão do autor, sob a luz da relação sociedade-natureza num dado contexto historicamente construído.

Por causa da complexidade desse objeto de estudo, as categorias de análise da geografia aparecem como subsídios à compreensão da totalidade. Território, lugar, região, paisagem e natureza são aspectos de extrema relevância no que se refere ao pensamento espacial, principalmente na Geografia escolar, pois, com base na análise desses conceitos, os sujeitos de aprendizagem desenvolvem a leitura espacial.

Todas e todos constroem geografias no cotidiano em tarefas básicas, ao circular pela cidade ou pelo campo, ao brincar, ao fazer compras, ao trabalhar, ao usar as tecnologias e ao questionar a realidade. Esses aspectos da construção espacial, com base nas experiências das pessoas, permitem construir várias espacialidades. Territórios são demarcados, paisagens são elaboradas, lugares são enraizados, regiões são formuladas e naturezas são envolvidas. Enfim, é possível afirmar, de acordo com os fundamentos humanísticos, que existem várias geografias, tantas quantas forem as geograficidades[1]. Um dos grandes desafios do ensino, nesse sentido, é formar pessoas críticas de sua realidade e abertas ao diálogo com as demais formas de viver e de construir diversas espacialidades.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura e a escrita devem aparecer acompanhadas da leitura de mundo. A leitura do espaço se coloca como ferramenta de auxílio, posto que, ao ler o espaço vivido, o repertório da leitura e da escrita da palavra ganha significado efetivo. Ler o cotidiano e saber descrevê-lo, analisá-lo, questioná-lo e sobre ele refletir são tarefas básicas do ensino geográfico. Essa concepção aparece nos documentos de orientação curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais defendem que a leitura espacial está voltada para formação cidadã.

Para a BNCC, a grande contribuição da Geografia aos estudantes da Educação Básica é

> *[...] desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza (BNCC, 2017).*

Nesse sentido, a compreensão do espaço passa pela compreensão dos diferentes modos de vida das populações, tanto as que habitam a cidade quanto as do campo, contemplando os povos e comunidades tradicionais, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, camponeses e tantas outras formas de ser e (re)existir (QUIJANO; LANDER, 2005).

O mundo globalizado, interpretado pelo meio técnico-científico-informacional e, mais atualmente, digital, apresenta uma visão que tende a homogeneizar a sociedade. No entanto, as pluralidades e especificidades locais resistem, e é nessa perspectiva que a escola e o currículo devem caminhar ao valorizar e buscar construir o conhecimento tomando como ponto de partida o espaço vivido – os lugares.

Como afirma Bauman (2003), a sociedade está cada vez mais em tempos líquidos e as relações sociais

1. A geograficidade é, assim, um termo que compreende todos os tipos de ligações e inter-relações entre o homem e os espaços vividos, anterior à análise e à atribuição de conceitos a essas experiências (STEFANELLO, 2012).





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

são cada vez mais fluidas, o que interfere na coletividade e em como ela se comporta nas suas trocas. As mídias digitais imprimem ao saber geográfico mais um desafio, o de compreender os espaços virtuais, que já fazem parte do cotidiano de toda a sociedade mundial e se configuram como espaços segregados e segregadores.

Com esse desafio, o ensino de Geografia tem se metamorfoseado para atender a esse arranjo social, que articula o novo e o antigo, o lento e o veloz, o local e o global, sem perder de vista os princípios geográficos de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, fundamentais na formação do raciocínio espacial.

O espaço geográfico é feito no presente, afirma Milton Santos. Por isso, a Geografia escolar também deve encaminhar a reflexão para o presente, não esquecendo o passado e o futuro como trajetórias essenciais na construção dinâmica de cada dia. A escola promove o pensamento dialético das contradições em movimento e instiga as estudantes e os estudantes a voltar os olhares para as próprias geografias cotidianas e refletir sobre elas. Entender-se como agente social construtor de espaços é um importante passo para a formação humana e cidadã da criança.

O fazer geográfico nas salas de aula, espaço de interação e cooperação, exige a exaltação da curiosidade. Por meio da investigação cotidiana dos aspectos diversos da sociedade e do dia a dia, as estudantes e os estudantes podem despertar o efetivo interesse para uma aprendizagem significativa.

# Orientações curriculares

O currículo do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) da Chapada Diamantina e Regiões visa articular as orientações curriculares de sua realidade plural às orientações definidas na BNCC, assim como as contidas no currículo do estado da Bahia.

As propostas curriculares, em ambos os documentos, se estruturam com centralidade em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que direcionam a formação integral das estudantes e dos estudantes, tendo em vista a dinâmica social em constante modificação. Alinhado a essa proposta de formação integral dos sujeitos, o ADE Chapada Diamantina e Regiões propõe a ampliação da escala e a construção de conhecimentos tomando como foco as geograficidades locais, com base no pressuposto da autonomia e da construção coletiva e equitativa de saberes.

Assim, propõe-se a organização do currículo por expectativas de aprendizagem, no sentido de conceber os processos de ensino e de aprendizagem como formação humana para além do mundo do trabalho. Sendo assim, a construção do conhecimento deve partir de questões socialmente vivas (QSVs), com significado efetivo na vida cotidiana das crianças. As QSVs são amplas, abertas a debates e discussões, sem necessariamente haver para elas uma resposta certa ou o errada. O que se busca é despertar o diálogo e a construção da argumentação dos sujeitos educacionais.

No ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização é questão central, uma vez que as crianças têm em seu repertório escolar a leitura e escrita da palavra como elementos fundamentais de sua formação. Nesse contexto, a leitura do mundo, pela via da leitura do espaço, aparece como a possibilidade de dar significado ainda mais efetivo a esse processo.

A geograficidade é um importante ponto de partida para o trabalho da leitura espacial associada à leitura da palavra, mais um desafio no cotidiano da sala de aula. Entendendo a alfabetização espacial como uma das faces do processo integral da alfabetização, a sala de aula passa pela ressignificação, ganhando visibilidade como o lugar da troca de saberes e do encontro de diversas geografias.

Esse movimento requer a criação de situações-problema, ou seja, de valorização da dúvida em detrimento das certezas. Dessa forma, o conhecimento ganha sentido. É preciso que as professoras e os professores saibam elaborar perguntas essenciais de caráter amplo, diverso e passível de diferentes respostas, assim como abertas à derivação de outras questões.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Saber o que e como perguntar é essencial para direcionar as construções individual e coletiva das estudantes e dos estudantes.

Um dos elementos que orientam as práticas pedagógicas para o ensino de Geografia é a criação de possibilidades da leitura do espaço vivido pelas crianças. Esse processo é concretizado, principalmente, pelas categorias geográficas Lugar e Paisagem, muito próximas da realidade das crianças, nos primeiros exercícios de observação, compreensão, análise, leitura e escrita. Sendo assim, é eficiente o uso de fotografias, imagens, desenhos e croquis. O Lugar, sendo o espaço vivido na sua forma mais próxima do ser social pela sua afetividade e identidade, deve ser trabalhado nas escolas de maneira criativa e emancipadora, tomando por base as ideias de equidade, diversidade e alteridade, respeitando o diálogo de saberes e a igualdade das diferenças.

Aliado às diretrizes da BNCC, o currículo dos municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões, bem como as práticas pedagógicas da Geografia, deve ser construído com base em metodologias integradoras, aliando aprendizagens colaborativas, pesquisa por projetos, problematização e formação de leitores e produtores de texto, fazendo com que haja significado efetivo para a construção do conhecimento geográfico.

Pensar espacialmente é um dos principais objetivos da Geografia para a formação de sujeitos capazes de compreender as dinâmicas do cotidiano, incluindo-se nele como sujeitos ativos e críticos. Nessa perspectiva, a compreensão do espaço geográfico de cada município que compõe o ADE, assim como de outras tantas realidades, perpassa a compreensão dos elementos, tanto físico-concretos quanto subjetivo-simbólicos, que compõem esse espaço.

Assim, no ambiente escolar, é imprescindível que as crianças conheçam os espaços vividos para além do cotidiano, obtendo informações de órgãos oficiais. Para isso, algumas ferramentas educacionais apresentam rica contribuição. É o caso da página destinada a crianças do portal IBGE Educa (educa.ibge.gov.br/criancas), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Com linguagem simples e intuitiva, o site apresenta diversos recursos informativos e interativos para o conhecimento de dados e informações sobre o território nacional, assim como regiões, estados e municípios.

Nesse processo de leitura do mundo pela leitura do espaço, a cartografia é importante aliada das professoras e dos professores, uma vez que desperta nas crianças o estímulo de representar e visualizar os próprios lugares e o sistema de ações a eles vinculados. Portanto, muito além do contorno e das pinturas de cartogramas preestabelecidos, a proposta é aguçar nas crianças a capacidade de representação de suas experiências. É colocar no papel, numa outra linguagem, que não a escrita, a geograficidade que lhe desperta interesse e/ou vontade de externar.

Devido ao caráter próprio da ciência geográfica, a relação teoria-prática é substancial ao ensino e à aprendizagem. Portanto, não há aprendizagem significativa efetiva em Geografia se não houver vivência em campo. O trabalho de campo é uma das ferramentas essenciais do ensino geográfico, assim como a cartografia, posto que configura elementos de articulação guiada e direcionada pela professora, ou pelo professor, dos temas discutidos em sala com o mundo real.

O processo de criação de mapas pode ser subsidiado também pelo site do IBGE, que oferece, na página dedicada a mapas escolares (mapas.ibge.gov.br/escolares.html), uma série de arquivos cartográficos para uso digital ou impresso. O material pode servir de apoio ou base para que as crianças elaborem seus mapeamentos enquanto conhecem e identificam as espacialidades oficiais.

A alfabetização cartográfica é uma importante ferramenta para a compreensão do mundo e suas assimetrias, pois, além de valer-se de letras e números como forma de linguagem, articula o cotidiano da criança com a linguagem cartográfica aprendida nas aulas de Geografia. Nesse sentido, o conceito de Lugar ganha destaque, pois nele se constroem pontes entre as experiências vividas e as historicidades plurais, assim como se cultivam o sentimento de pertencimento e as identidades. Dessa forma, os processos de ensino e de aprendizagem tornam-se expressivos e repletos de significados para os sujeitos:

> *Quer dizer, não é a escola simplesmente cumprindo conteúdos curriculares, mas desenvolvendo atividades que tornem o sujeito capaz de conhecer para mudar. E, principalmente, encontrar os caminhos para mudar, pois estamos vivendo em um mundo que pre-*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *cisa ser conhecido e compreendido, não pelo lugar em si, mas no conjunto em que cada lugar se contextualiza (CALLAI, 2013).*

A representatividade do lugar, nessa perspectiva, demonstra a construção social dos sujeitos, as espacialidades e as temporalidades que fazem parte do imaginário coletivo e individual, levando em consideração as diferentes formas de viver em comunidade. É relevante ressaltar a importância da (auto)representação, ou seja, do próprio papel em meio à sociedade. Dessa maneira, o sujeito enxerga a si próprio, os demais e o espaço em que está inserido enquanto agente ativo, responsável pela construção social.

A representação cartográfica também pode ser trabalhada por meio de atividades organizadas em sequências didáticas (SDs), importante ferramenta de ação interdisciplinar no processo educacional. As sequências didáticas são caracterizadas pelo conjunto sistemático e progressivo de atividades sequenciadas em que, com base em questões socialmente vivas e em perguntas essenciais, diversos objetos de conhecimento podem ser trabalhados. As SDs também promovem a articulação e o uso de diferentes linguagens e representações.

Segundo Nemirovsky (2002), as SDs articulam de modo processual e não linear os objetos de conhecimento e as aprendizagens esperadas, fazendo uso de diversas linguagens e gêneros de leitura e escrita, tanto da palavra quanto do mundo vivido. Uma das questões fundamentais é que a professora, ou o professor, construa possibilidades com as crianças de compreender quais aspectos globais interferem nas dinâmicas locais e, com base nessa integração, representar essas interações cartograficamente.

Uma série de problematizações pode ser construída com base em uma mesma temática em contextos diferenciados. O segredo está na forma como tudo é planejado e nos instrumentos que se utilizam. Para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o lúdico é a porta de entrada e pode ser o ponto inicial ou mediador da SD, por meio do uso de músicas, poemas, quadrinhos e teatro, por exemplo.

# Processo avaliativo em Geografia

A avaliação em Geografia, assim como nos demais componentes curriculares da formação escolar básica, deve orientar a aprendizagem levando em conta que avaliar se aproxima do ato de diagnosticar determinada experiência com o intuito de rever e aprimorar a ação, visando o melhor resultado possível. Portanto, a avaliação não pode ser concebida apenas como ação classificatória. Ela deve ser entendida como diagnóstica e inclusiva, sendo fundamentada pelo princípio de equidade.

A avaliação da aprendizagem deve ser pensada numa perspectiva crítico-reflexiva, reorientando processualmente a prática docente em relação às expectativas de aprendizagem planejadas. Formatar o currículo em torno dessas expectativas indica uma concepção de Educação voltada para a centralidade nas crianças, levando em conta sua formação integral, sua construção humana e social.

De forma complementar, a avaliação das aprendizagens por meio de indicadores configura uma concepção em que o qualitativo supera o habitual quantitativo. Esses indicadores são construídos em relação às expectativas de aprendizagem e representam os questionamentos que cada docente deve fazer ao refletir sobre as múltiplas inteligências das crianças, permitindo que o processo avaliativo seja o mais democrático e equitativo possível.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia precisa dialogar com os demais campos de conhecimento, articulando os saberes geográficos ao processo de alfabetização em geral. Sendo assim, a leitura e a interpretação de uma determinada paisagem podem ser o tema para a construção de textos, assim como para exercitar a prática da representação em desenhos ou mapas. Essas atividades organizadas processualmente devem obedecer a progressões. Com a avaliação diagnóstica e formativa, a professora, ou o professor, reconhecerá a necessidade de aprofundar cada vez mais as investigações e abstrações das aprendizagens.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Uma das chaves para garantir a progressão no ensino de Geografia está na escolha da porta de entrada para a compreensão do espaço geográfico, ou seja, por qual das categorias de análise a professora, ou o professor, iniciará os estudos e problematizações. Nesse sentido, ratifica-se a relevância dos conceitos de Lugar e Paisagem como categorias bastante próximas às geograficidades e, portanto, importantes pontos de partida para conhecer e compreender as demais categorias e percepções do espaço geográfico.

A pluralidade dos instrumentos avaliativos também é interessante no sentido de dinamizar e explorar as múltiplas inteligências e habilidades das crianças, configurando o processo de avaliação de forma mais equitativa e plural e articulando-o com as diversas realidades de cada município e o corpo social que o transforma.

É imprescindível que, no planejamento do componente curricular de Geografia, as educadoras e os educadores do ADE Chapada Diamantina e Regiões estabeleçam relações de equidade entre as expectativas de aprendizagem e os indicadores de avaliação, assim como os instrumentos avaliativos, para que, de fato, cada estudante possa construir sua base de conhecimento de maneira gradativa, respeitando-se seu tempo de aprendizado.

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 1º ano – Geografia

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar diferentes formas de organização familiar.<br>Identificar o espaço da rua e da moradia como um lugar de relações sociais.<br>Demonstrar atitudes de respeito e de preservação em relação ao espaço vivido.<br>Associar as diferenças e semelhanças existentes entre o seu lugar de vivência com outros lugares.<br>Identificar que, na sociedade em que está inserido, existem regras sociais e regras de convivência e que elas estão relacionadas às características dos lugares de vivência.<br>Conhecer a história da rua, do bairro e da cidade.<br>Reconhecer e relatar semelhanças e diferenças no uso do espaço público (praças, parques, escolas etc.) para o lazer e diferentes manifestações.<br>Perceber-se como sujeito atuante e transformador no meio em que está inserido. | Reconhece a si mesmo como sujeito ativo do meio em que está inserido e transformador dele?<br>Reconhece e relata semelhanças e diferenças no uso do espaço público?<br>Valoriza atitudes de conservação dos materiais e dos ambientes?<br>Propõe estratégias e regras de convívio?<br>Identifica e relata as transformações ocorridas no espaço?<br>Identifica semelhanças e diferenças entre os espaços observados na rua, na casa e na escola?<br>Relata as diferenças de ações dos sujeitos entre os espaços da casa e da rua?<br>Reconhece as características do lugar em que vive?<br>Identifica especificidades do lugar de vivência?<br>Conhece a história do lugar de vivência?<br>Identifica as semelhanças e diferenças entre os lugares?<br>Compreende que cada lugar tem sua função social? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar as diferenças existentes entre jogos e brincadeiras, bem como suas origens.<br>Reconhecer que jogos e brincadeiras fazem parte da cultura de um povo (indígena e afrodescendente, entre outros).<br>Compreender que existem diferentes materiais recicláveis para a confecção de brinquedos.<br>Valorizar e resgatar diferentes brincadeiras e jogos do passado.<br>Distinguir espaços abertos e fechados, jogos individuais e coletivos, materiais utilizados na produção dos brinquedos, nível tecnológico etc. | Relaciona jogos e brincadeiras em diferentes contextos?<br>Identifica as brincadeiras como elementos da cultura?<br>Entende que o brincar faz parte do cotidiano de diferentes crianças e que a construção dos próprios brinquedos faz parte do processo de criação? |
| Discutir ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.<br>Reconhecer a sua identidade social: nome, origem do nome, data de nascimento etc.<br>Conhecer os principais documentos que uma pessoa precisa ter para exercer sua cidadania.<br>Entender a escola como espaço de convivência, solidariedade e identidade com diversos sujeitos buscando equidade e alteridade. | Compreende a existência de diversos pensamentos e opiniões e a necessidade do respeito ao diferente?<br>Entende a natureza como parte de si mesmo e a importância do cuidado socioambiental?<br>Sabe identificar os principais documentos que as pessoas devem ter para exercer sua cidadania?<br>Interpreta a escola enquanto espaço social de construção das identidades?<br>Descreve as relações coletivas do ambiente escolar?<br>Expressa o ambiente escolar enquanto espaço de solidariedade? |
| **CONEXÕES E ESCALAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar as características de elementos da natureza, fatores climáticos e ritmos naturais no meio ambiente, bem como as particularidades das pessoas e as diferentes realidades na comunidade.<br>Perceber e compreender os aspectos positivos e negativos da ação humana na natureza em sua localidade e no município.<br>Reconhecer o desenho como representação do real.<br>Demonstrar, com desenho, a rua em que mora, localizando casas e nome dos moradores. | Descreve as alterações das paisagens nos diferentes momentos históricos no campo e na cidade?<br>Constrói argumentos que explicam as transformações nas paisagens e suas repercussões na vida cotidiana?<br>Entende a relação sociedade-natureza e os aspectos positivos e negativos dessa relação?<br>Elabora questionamentos sobre as possíveis formas de se relacionar com o ambiente natural?<br>Percebe a relação direta entre a natureza e o seu cotidiano? |
| Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.<br>Compreender os ciclos da natureza associados à vida cotidiana, como o uso de diferentes roupas para diferentes climas, as atividades distintas que são realizadas em diversos tempos e lugares etc.<br>Reconhecer, ordenar e relatar diferentes ritmos da natureza por meio da observação da paisagem em distintas escalas do vivido (escola, bairro, casa etc.).<br>Identificar as diferenças e as semelhanças dos fenômenos meteorológicos ao longo do dia e do ano. | Identifica as diferenças e as semelhanças dos fenômenos meteorológicos ao longo do dia e do ano?<br>Observa e descreve ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras?<br>Compreende o que ocorre entre os elementos do meio físico natural no seu cotidiano? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Geografia

| CONEXÕES E ESCALAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Explicar, conhecer e compreender os arranjos das paisagens pela localização e distribuição de fenômenos e objetos.<br>Reconhecer as diferenças entre as paisagens urbanas e rurais.<br>Listar os diferentes meios de locomoção disponíveis para a comunidade e os que usa para fazer os deslocamentos diários (casa-escola). | Sabe reconhecer as paisagens urbanas e rurais?<br>Identifica os principais aspectos que diferenciam as paisagens da cidade e do campo?<br>Compreende os diferentes modais de deslocamento na comunidade em que vive? |
| **FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Construir mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras, elaborando e utilizando mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora), tendo o corpo como referência.<br>Conhecer conceitos relacionados a lateralidade.<br>Identificar o próprio corpo como referencial de localização no espaço e no tempo. | Articula linguagem textual com a cartográfica?<br>Expressa, por meio da oralidade, os itinerários realizados no seu dia a dia, reconhecendo marcadores geográficos?<br>Constrói e elabora mapas mentais para localizar-se no local de vivência?<br>Desenvolve noções de localização espacial (dentro e fora, ao lado, entre), orientação (esquerda e direita), proporção (tamanho e área) e legenda (cores e formas)?<br>Descreve as relações do cotidiano com técnicas cartográficas?<br>Identifica marcos espaciais utilizando posições geográficas (endereços e locais que conhece ou frequenta)?<br>Desenvolve o raciocínio espacial usando o corpo e elementos espaciais da escola como referência na elaboração de croquis ou outras representações? |
| Demonstrar, com desenho, as transformações percebidas em fotografias antigas e atuais do seu contexto de vivência ou de outras paisagens urbanas e rurais.<br>Reconhecer o desenho como representação do real.<br>Associar e dissociar tamanho e idade por meio da comparação.<br>Representar, em desenhos ou croquis, os itinerários dos personagens de brincadeiras, histórias ou contos literários.<br>Desenvolver as habilidades espaciais (introdução à alfabetização cartográfica) com base em jogos que trabalham noções espaciais (como quebra-cabeças) e brincadeiras em grupo que favoreçam o pensar sobre a parte e o todo, do mais simples ao complexo.<br>Identificar formas, cores e texturas dos materiais utilizados na confecção de jogos.<br>Relacionar a quantificação do tempo com os conceitos de dia e mês do calendário.<br>Representar a escola com os elementos mais usados, como o portão de entrada, a sala de aula, o pátio, o estacionamento, a cozinha e os banheiros. | Representa as transformações ocorridas nas paisagens por meio da leitura visual de fotografias?<br>Articula os conhecimentos adquiridos por meio de jogos e brincadeiras às vivências diárias?<br>Identifica as diferenças entre cores e texturas na composição das paisagens e suas representações? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| OS CICLOS DA NATUREZA E A VIDA COTIDIANA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Observar, ler e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.<br>Descrever e relacionar características dos lugares de vivência e os ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.), associando mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.<br>Refletir sobre questões ambientais com os problemas observáveis nos locais de vivência, como a rua que inunda quando chove ou o cheiro do lixo que chega à escola quando venta. | Percebe as relações entre as dinâmicas da natureza e as do seu cotidiano?<br>Compara as principais alterações em relação à dinâmica natural local ao longo das estações do ano com as de outros locais?<br>Descreve e caracteriza os lugares de vivência e suas relações com os ritmos da natureza?<br>Relaciona e identifica as mudanças de temperatura e umidade no ambiente?<br>Associa mudanças de vestuário de acordo com a temperatura do ambiente?<br>Percebe as relações entre as dinâmicas da natureza e as do seu cotidiano?<br>Identifica alterações na sua rotina em função das dinâmicas da natureza?<br>Lê a paisagem enquanto construção humana?<br>Identifica os níveis de concentração de ações humanas nos diferentes espaços? |
| Explicar as transformações dos hábitos alimentares em diferentes períodos (por exemplo, atualmente, o consumo de comidas industrializadas é maior, mas nem sempre foi assim).<br>Compreender as diferentes formas de lidar com os ciclos da natureza nos ambientes urbano e rural e os diversos modos de vida em comunidades (quilombolas, indígenas, ciganos, ribeirinhos, sertanejos etc.) | Percebe as diferenças na relação sociedade-natureza quando se fala dos modos de vida urbano e rural?<br>Interpreta a relação sociedade-natureza enquanto processo dinâmico e que necessita de equilíbrio?<br>Compreende as formas como as populações rural e urbana lidam com os ciclos da natureza?<br>Questiona as formas como outros modos de vida em comunidade (quilombolas, ribeirinhos, indígenas, ciganos etc.) se relacionam com a natureza e compara com seu modo de viver? |
| **MUNDO DO TRABALHO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e descrever os diversos trabalhos e profissões no campo e nas cidades levando em conta sua importância para o desenvolvimento da sociedade.<br>Reconhecer a importância do trabalho para a sociedade.<br>Identificar diferenças entre as profissões e os valores que elas têm como uma maneira de contribuir para ter uma vida digna.<br>Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da comunidade. | Compreende que o trabalho é uma atividade humana?<br>Compreende que a ação humana sobre a natureza se dá por meio do trabalho?<br>Compara as diferentes moradias e os objetos de seu cotidiano?<br>Identifica e compara atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade?<br>Conhece, reconhece e valoriza as diferentes profissões?<br>Identifica os profissionais que atuam durante o dia e a noite?<br>Estabelece relações de complementaridade entre as diversas categoriais de trabalho?<br>Conhece as atividades profissionais exercidas pelos seus familiares? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – Geografia

| MUNDO DO TRABALHO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer a importância de diferentes profissões para a população e valorizar suas atividades.<br>Identificar os diferentes profissionais que trabalham durante o dia e os que trabalham durante a noite.<br>Compreender os modos de vida das populações das grandes, médias e pequenas cidades e das populações que vivem no espaço rural.<br>Investigar quem produz as roupas que veste e de qual material são feitas, quem construiu a escola, quem produz o alimento das refeições etc.<br>Compreender que o espaço não é algo estático, pronto e acabado, mas resultado de uma dinâmica e cheio de historicidade.<br>Identificar, no seu cotidiano, os instrumentos de tecnologia que favorecem a comunicação entre as pessoas.<br>Comparar meios de comunicação antigos e atuais. | Identifica e compara as atividades profissionais encontradas no ambiente escolar com as outras da comunidade em que vive?<br>Reconhece a existência de diferentes modos de vida no campo e na cidade?<br>Percebe a relação entre modo de vida e as formas de trabalho?<br>Compreende a ação dos meios de comunicação na comunidade e sua importância?<br>Identifica os meios de comunicação antigos e atuais fazendo correlações entre eles?<br>Percebe a atuação dos meios de comunicação em seu dia a dia?<br>Conhece os profissionais que estão envolvidos no setor de comunicação?<br>Conhece os principais canais de comunicação de sua comunidade? |

## 2º ano – Geografia

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender os processos históricos e fenômenos sociais na formação do bairro e da comunidade em que vive.<br>Conhecer e comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou na comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.<br>Reconhecer as diferentes matrizes étnicas na formação social da localidade, do bairro e do município (indígena, negra e europeia) e as contribuições de cada uma como marcas identitárias da sociedade na paisagem da cidade.<br>Levantar os povos originários do bairro ou da comunidade e contar a história deles.<br>Reconhecer e identificar diferenças e semelhanças culturais entre as pessoas respeitando a etnia, a individualidade, o gênero e a sexualidade.<br>Reconhecer as festividades culturais da localidade e participar delas. Conhecer os processos migratórios em diferentes escalas (local, regional, nacional e mundial).<br>Identificar mudanças dos meios de transporte e de comunicação ao longo do tempo.<br>Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.<br>Reconhecer a importância, os cuidados e os riscos dos meios de transporte e de comunicação para as pessoas. | Conhece a formação histórica do bairro ou comunidade em que vive?<br>Compreende os fenômenos sociais responsáveis pela formação do bairro ou da comunidade?<br>Reconhece e identifica pessoas do entorno e o papel ou a contribuição delas para a comunidade?<br>Identifica e descreve as festividades locais?<br>Relata e descreve o processo de formação da comunidade?<br>Reconhece a si mesmo e o outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito às diferenças em uma sociedade plural?<br>Compara costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou na comunidade em que vive?<br>Valoriza a diversidade sociocultural das populações originárias?<br>Estabelece respeito aos diferentes modos de vida no bairro e na comunidade?<br>Percebe que existem diversas formações familiares?<br>Respeita as diversidades familiares?<br>Estabelece atitudes de respeito e valorização das diferentes culturas?<br>Reconhece a importância do respeito às diferenças (étnico-raciais, religiosas, culturais, físicas etc.)? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o papel deles na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.<br>Perceber a importância dos meios de transporte na circulação de produtos e pessoas e na interação entre os espaços.<br>Reconhecer as necessidades e os cuidados ao acessar a internet, conscientizando-se do uso responsável.<br>Validar a importância dos meios de comunicação para a convivência social.<br>Reconhecer os primeiros meios de transporte e suas respectivas vias de circulação, identificando transformações desses elementos no tempo e no espaço.<br>Compreender as diversas formações familiares, respeitando as especificidades de cada uma.<br>Identificar diferenças entre tipos de escola – indígena, do campo, quilombola etc. – e conhecer as características de cada uma. | Descreve e identifica os diferentes tipos e formas de migração?<br>Compara e reconhece diferentes tradições e costumes inseridos no bairro em que vive?<br>Destaca a importância do respeito às diferenças?<br>Identifica diferentes meios de transporte?<br>Compreende os diferentes meios de transporte e reconhece sua importância na conexão entre os espaços no seu dia a dia?<br>Identifica o uso dos meios de transporte nos diferentes espaços (zonas rural e urbana)?<br>Entende a relação dos meios de transporte e de comunicação com sua vida?<br>Sabe identificar os principais meios de comunicação existentes na comunidade e os profissionais que neles atuam?<br>Reconhece que existem vários tipos de escola e que elas estão relacionadas com os diferentes modos de vida em sociedade? |
| **CONEXÕES E ESCALAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Desenvolver o pensamento espacial em diferentes escalas, identificando diversas regionalizações dentro do espaço territorial do município em que reside (bairros, povoados, distritos e comunidades).<br>Localizar sua comunidade em relação ao município, estado e região a que pertence.<br>Conhecer as ruas da cidade ou comunidade por meio de visitas de campo, mapas (convencionais e digitais) e ilustrações.<br>Identificar as diferenças e as semelhanças entre as paisagens nos lugares de vivências, representados por meio de desenhos.<br>Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.<br>Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos. | Compreende processos e critérios para a regionalização dos espaços?<br>Identifica as regionalizações internas do município em que mora?<br>Entende a organização espacial do seu município pelos bairros, povoados, distritos e comunidades?<br>Localiza sua comunidade em relação ao município, estado e região?<br>Conhece as ruas da cidade ou comunidade, nomeando-as e localizando-as em mapas?<br>Ilustra, em desenhos, as ruas da cidade, do bairro ou do povoado em que reside, destacando as transformações ao longo do tempo?<br>Reconhece as semelhanças e diferenças entre os modos de vida dos diversos povos e suas relações com a natureza?<br>Percebe, em seus locais de vivência, as diferentes formas de viver e lidar em comunidade?<br>Propõe ideias e ações que contribuam para a transformação social e cultural?<br>Identifica diferenças e semelhanças entre as paisagens nos lugares de vivências representados por desenhos?<br>Verifica, pela observação de imagens, que os lugares passam por transformações ao longo do tempo? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Geografia

| CONEXÕES E ESCALAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e comparar as particularidades entre viver na cidade, no campo, na praia etc.<br>Conhecer e listar as características dos hábitos de vida e da relação com a natureza dos diferentes modos de viver e de ocupar o espaço.<br>Comparar as diferentes formas de apropriação da natureza ao longo do tempo e em diferentes lugares.<br>Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos bens da natureza ao longo da história.<br>Identificar as alterações na paisagem local, os motivos e os fatores que contribuíram para a mudança. | Compara e analisa as mudanças e permanências por meio de imagens de um mesmo lugar, em diferentes tempos?<br>Identifica, nas paisagens, elementos do passado que permanecem no presente, analisando as mudanças de funções ao longo do tempo?<br>Reconhece a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências?<br>Entende a conexão entre sociedade e natureza e as formas como os diferentes modos de vida se relacionam e se apropriam dos bens naturais?<br>Percebe, no seu entorno, as mudanças na paisagem, apontando as principais alterações e os motivos que levaram a elas? |
| **FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Aprender a localizar-se no espaço compreendendo os pontos cardeais como sistemas de orientação.<br>Ler mapas e interpretar as informações contidas neles por meio dos elementos básicos (título, escala, legenda, orientação e projeção).<br>Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais e maquetes) dos componentes da paisagem dos lugares de vivência. | Sabe localizar-se no espaço tomando os pontos cardeais como referências?<br>Desenvolve habilidade de orientar-se pelo espaço criando pontos de referência?<br>Entende a importância de saber localizar-se espacialmente?<br>Percebe que os mapas são como cartas para a leitura dos espaços?<br>Conhece os elementos básicos do mapa e sabe para que servem?<br>Identifica e elabora diferentes formas de representação de paisagens no lugar de vivência?<br>Identifica e compreende as imagens aéreas dos lugares de sua vivência?<br>Diferencia frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora?<br>Orienta-se por referenciais astrais, como o Sol e a Lua?<br>Percebe a localização de um objeto com base em um ponto de referência? |



Representação do espaço geográfico por meio de maquetes *(Foto: Leila Ferreira Cathalat/Seabra)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconhecer-se como ponto de referência para situar-se e situar pessoas, objetos, construções e tudo que há em seu entorno.<br>Orientar-se pelos astros (Sol, Lua e estrelas), pela bússola e por referenciais geográficos (direções cardeais – norte, sul, leste e oeste).<br>Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) nas representações espaciais da sala de aula e da escola.<br>Representar, por meio de maquete, a sua sala de aula.<br>Perceber as diferenças entre a visão oblíqua (vista do alto e de lado) e a visão vertical (vista do alto, exatamente de cima para baixo). | Representa, por meio de maquete, a sua sala de aula?<br>Percebe a diferença na observação de objetos de acordo com o ponto de referência?<br>Identifica as diferenças na observação de paisagens por meio das visões oblíqua e vertical?<br>Representa algum espaço por meio dos diferentes tipos de visão (oblíqua e vertical)?<br>Compara as diferenças da paisagem de acordo com o ponto de referência de observação?<br>Percebe como uma determinada realidade pode ser diferente de acordo com a referência de observação e análise? |
| **NATUREZA, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer as características das paisagens locais, relacionando a ação humana com a preservação ou degradação do ambiente natural.<br>Entender que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprias e que o espaço geográfico resulta das interações entre eles.<br>Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando os diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos deles no cotidiano da cidade e do campo.<br>Entender que seres humanos também são natureza.<br>Investigar e apontar a importância que o solo e a água têm para a produção de alimentos. | Caracteriza as diferentes composições das paisagens locais?<br>Identifica e compreende os impactos gerados pela ação humana no ambiente natural?<br>Entende que a sociedade e a natureza possuem leis e princípios próprios e que o espaço geográfico resulta das interações entre eles?<br>Reconhece as características das paisagens no ambiente em que vive, identificando a ação humana na preservação e degradação do ambiente natural?<br>Identifica que o uso dos bens da natureza (o solo e a água) gera renda para a sociedade?<br>Compreende que os bens da natureza são usados de forma diferente no campo e na cidade?<br>Percebe que o ser humano também é natureza e por isso precisa preservá-la? |
| Levantar, listar e reconhecer questões ambientais relacionadas ao desperdício da água e ao uso irregular do solo.<br>Refletir sobre o consumo e o uso dos recursos naturais.<br>Perceber que a produção de lixo doméstico e da escola têm relação com os problemas causados pelo consumo excessivo.<br>Refletir sobre a geração de lixo, reúso de materiais e reciclagem.<br>Elaborar propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.<br>Adotar atitudes no dia a dia para contribuir com a preservação do meio ambiente. | Entende as contradições dos usos dos bens naturais e as propostas de preservação?<br>Relaciona o consumismo com a geração de lixo e a degradação da natureza?<br>Percebe que a produção de lixo doméstico e da escola têm relação com os problemas causados pelo consumo excessivo?<br>Elabora propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno?<br>Compreende a importância do reúso de materiais e da reciclagem?<br>Adota atitudes no dia a dia para contribuir com a preservação do meio ambiente? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Geografia

| MUNDO DO TRABALHO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer o volume e o destino do lixo gerado por seu município.<br>Perceber os diferentes tipos de resíduo decorrentes das diversas categorias de trabalho humano (indústria, agropecuária, comércio, doméstico etc.).<br>Identificar e descrever as diferenças entre as atividades de produção no campo e na cidade.<br>Conhecer e descrever as principais atividades extrativistas (minerais, agropecuárias e industriais) e seus impactos ambientais. | Entende como se dá a produção de lixo e identifica o destino dele em seu município?<br>Estabelece relação entre o volume de lixo produzido e o processo de degradação ambiental?<br>Compreende os diferentes tipos de lixo e as possibilidades de reaproveitamento, reciclagem e descarte?<br>Entende e relaciona a geração de lixo com os diversos setores da economia e da sociedade?<br>Identifica os principais usos dos bens da natureza em seu município?<br>Entende a relação entre uso dos bens naturais, produção e geração de lixo?<br>Compreende o que são atividades extrativistas e como elas geram degradação ambiental? |
| Compreender quais atividades de uso dos bens da natureza estão mais presentes no seu município e identificá-las.<br>Identificar a origem de alguns produtos do cotidiano relativos às atividades extrativas da natureza, como os produtos vegetais (frutas, legumes e cereais), animais (carnes em geral) e minerais (água).<br>Descrever as diferentes atividades extrativas e reconhecer os problemas ambientais oriundos da produção e da extração.<br>Compreender que a geração de lixo advém tanto dos cidadãos, individualmente, quanto dos setores da economia (indústria, comércio e serviços) e entender as diferentes proporcionalidades de atuação desses setores na geração de resíduos. | Elabora questionamentos e posicionamentos em relação ao modo de produção atual vigente?<br>Identifica os produtos que mais usa em seu cotidiano e a origem deles?<br>Relaciona os produtos usados em seu dia a dia com sua origem na natureza?<br>Entende que a geração de lixo e resíduos sólidos é um processo tanto individual quanto coletivo?<br>Compreende as diferenças de proporcionalidade na geração de resíduos e lixo entre a população e os grandes setores da sociedade (indústria, comércio e serviços)?<br>Identifica os diferentes usos do solo, como plantação e extração de materiais etc., e os impactos no cotidiano da cidade e do campo? |

## 3º ano – Geografia

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer a si mesmo e o outro como identidades diferentes de forma a exercitar o respeito às diferenças em uma sociedade plural.<br>Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seu lugar de vivência, na cidade ou no campo.<br>Identificar, nos lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.<br>Identificar, em seu cotidiano, heranças culturais dos diferentes povos originários da região em que vive, reconhecendo os diversos modos de vida no campo e na cidade. | Compreende os diferentes aspectos culturais dos vários grupos sociais que compõem a sociedade de seu município?<br>Percebe diferenças entre os aspectos culturais das populações no campo e na cidade?<br>Reconhece a si mesmo e o outro como identidades diferentes de forma a exercitar o respeito às diferenças em uma sociedade plural?<br>Identifica, nos seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens?<br>Reconhece heranças culturais das populações originárias em seu cotidiano? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais de distintos lugares.<br>Identificar as diferentes contribuições culturais e econômicas na formação da população brasileira, destacando traços culturais de grupos sociais.<br>Compreender as relações de complementaridade entre a cidade e o campo, reconhecendo e valorizando as diferenças e potencialidades de cada espacialidade. | Compreende e valoriza os diversos modos de vida das populações, seja no campo, seja na cidade?<br>Identifica as diferenças e as semelhanças entre as paisagens dos lugares de vivência?<br>Identifica as diferentes contribuições culturais e econômicas na formação da população brasileira?<br>Estabelece relações entre o campo e a cidade de forma horizontalizada, destacando a importância de cada espaço?<br>Compreende a relação de interdependência entre cidade e campo no que se refere a produção e consumo? |
| **CONEXÕES E ESCALAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| 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.<br>Representar os diferentes tipos de paisagem por meio de ilustrações e oralidade.<br>Identificar e classificar os elementos naturais da paisagem e os elementos construídos pelo ser humano.<br>Reconhecer o processo de urbanização, tendo como referência elementos do cotidiano e o modo de vida. | Percebe as relações entre as dinâmicas da natureza e as do seu cotidiano?<br>Constrói argumentos que expliquem as transformações nas paisagens e suas repercussões na vida cotidiana?<br>Explica 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?<br>Reconhece o processo de urbanização, tendo como referência elementos do cotidiano e o modo de vida? |
| Identificar e comparar as marcas históricas do lugar em que vive.<br>Identificar as mudanças nas paisagens do centro, nos bairros, nos povoados e nos assentamentos do município.<br>Compreender as diversas faces das paisagens (cultural, natural, urbana e rural).<br>Reconhecer as semelhanças e diferenças entre as paisagens rurais e urbanas.<br>Interpretar e descrever os aspectos das paisagens culturais dos seus locais de vivência, comparando-os com os de outros locais. | Identifica e compara as marcas históricas do lugar em que vive?<br>Identifica as mudanças nas paisagens do centro, nos bairros, nos povoados e nos assentamentos do município?<br>Entende que as paisagens podem expressar características socioculturais e econômicas?<br>Percebe que uma mesma paisagem pode ser observada por diferentes olhares e concepções?<br>Interpreta as características culturais que compõem as paisagens de seus locais de vivência?<br>Descreve os principais aspectos culturais das paisagens locais e compara-os com os de outros locais, respeitando as diferenças? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – Geografia

| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer as diferentes formas de representação do espaço de vivência (imagens, mapas, documentos e maquetes).<br>Reconhecer os principais elementos da cartografia (título, escala, legenda, orientação e projeção).<br>Reconhecer a cartografia como uma forma de linguagem de representações do espaço real.<br>Produzir mapas simples com o uso de convenções e referências, como escala, orientação, legenda e fonte.<br>Compreender e construir legendas de diversos tipos de representação em diferentes escalas cartográficas. | Entende que a cartografia é uma forma de linguagem de representação espacial?<br>Entende que o mapa é uma representação do espaço real?<br>Identifica os elementos básicos da cartografia?<br>Constrói representações cartográficas de seus locais de vivência?<br>Realiza a leitura de mapas tomando como base os símbolos e as legendas?<br>Identifica e interpreta imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica?<br>Elabora e organiza símbolos para identificar os diferentes lugares, objetos e fenômenos presentes no dia a dia? |
| Produzir mapas do bairro, da cidade e/ou da comunidade com alguns pontos de referência, criando símbolos para legenda.<br>Construir mapas temáticos de seu município contextualizando com características político-administrativas, naturais, sociais, culturais e econômicas.<br>Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.<br>Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representação em diferentes escalas cartográficas.<br>Utilizar a linguagem cartográfica para apresentar seus locais de vivência e diferenciar elementos espaciais típicos do espaço urbano e rural. | Conhece as diferentes formas de representação do espaço de vivência (imagens, mapas, documentos e maquetes)?<br>Relaciona os símbolos das legendas com a representação de objetos reais do espaço?<br>Reconhece, com ilustrações e mapas, elementos do ambiente do campo ou da cidade?<br>Representa dados geográficos em desenhos, mapas e maquetes?<br>Apresenta seus locais de vivência com a linguagem cartográfica?<br>Coloca em prática os conhecimentos teóricos aprendidos sobre cartografia?<br>Lê mapas temáticos simples fazendo uso da legenda e dos demais elementos cartográficos como fonte de informações? |
| **NATUREZA, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer os diferentes tipos e finalidades de áreas protegidas (unidades de conservação, parques, estações ecológicas etc.).<br>Compreender como diferentes modos de vida se relacionam com a natureza proporcionando preservação e/ou degradação.<br>Agir com responsabilidade sobre questões ambientais com base em princípios éticos, sustentáveis e solidários.<br>Investigar os usos dos bens naturais, com destaque para a água, em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.) e discutir os problemas ambientais provocados por essas práticas. | Entende o que é e qual a importância das áreas protegidas?<br>Identifica alguma área protegida no município em que vive e estabelece relações de preservação e/ou degradação?<br>Conhece alguma atitude ou ação que favoreça a preservação ambiental em seu cotidiano?<br>Entende que os diferentes modos de vida das populações interferem na dinâmica da natureza?<br>Compreende que a diversidade sociocultural e o diálogo de saberes são importantes ferramentas de preservação ambiental?<br>Entende que cada povo lida de formas diferentes na preservação/conservação da natureza?<br>Age com responsabilidade sobre questões ambientais com base em princípios éticos, sustentáveis e solidários? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar os cuidados necessários para a utilização da água na agricultura e a geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.<br>Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.<br>Reconhecer a importância de ter saneamento básico e relacioná-lo com compromisso social e direito do cidadão.<br>Conhecer algumas formas de consumo consciente. | Identifica os cuidados necessários para a utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável?<br>Reconhece e analisa consequências provocadas pela poluição da água à saúde das pessoas e ao ambiente?<br>Reconhece a importância de ter saneamento básico e relaciona-o com compromisso social e direito do cidadão?<br>Adota atitudes no dia a dia para contribuir com a preservação do meio ambiente? |
| **MUNDO DO TRABALHO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar os tipos de produção no campo e na cidade comparando e analisando suas contribuições para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil.<br>Identificar os processos de transformação da matéria-prima em produto industrializado no campo e na cidade.<br>Compreender as especificidades dos tipos de produção de alimentos no campo e sua comercialização.<br>Identificar diferentes fontes de energia e as mais utilizadas no país, na região ou no município.<br>Compreender os tipos de geração de energia (solar, hidrelétrica, eólica, termal etc.) e suas relações com o cotidiano. | Caracteriza os tipos de produção no campo e na cidade analisando os elementos de complementaridade?<br>Estabelece relação entre a produção do campo e da cidade e suas contribuições para a economia brasileira?<br>Compreende os processos de produção de matéria-prima e sua transformação no sistema industrial para comercialização?<br>Entende que tanto no campo quanto na cidade existe produção industrial?<br>Identifica, em seu município, a produção de matérias-primas e indústrias de transformação?<br>Identifica os diversos agentes sociais que atuam na produção de alimentos no campo?<br>Identifica diferentes fontes de energia?<br>Compreende o funcionamento para geração de energia das principais fontes (solar, hidrelétrica etc.), sobretudo a eólica, presente em nossa região? |
| Conhecer as diversas atividades que movimentam a economia local.<br>Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados ou extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.<br>Diferenciar produtos industrializados de produtos *in natura*. | Conhece as diversas atividades que movimentam a economia local?<br>Identifica alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza?<br>Reconhece exemplos de matéria-prima e indústria, tendo como referência produtos artesanais e industriais do cotidiano? |
| Identificar alimentos consumidos no dia a dia, relacionando-os com o tipo de produção e trabalho envolvidos.<br>Identificar os alimentos produzidos na sua região e classificá-los quanto à sua caracterização (industrial ou *in natura*).<br>Entender os princípios da agroecologia como uma forma de produzir alimentos sem degradar o meio ambiente.<br>Entender como os alimentos podem ser cultivados no campo sem uso de agrotóxicos e venenos. | Identifica percursos dos alimentos desde a produção (plantação) até o consumo (comércio)?<br>Reconhece as diferenças entre agronegócio, agricultura familiar e agroecologia?<br>Identifica os tipos de produção de alimentos presentes no município em que reside?<br>Reconhece as formas de uso do solo na produção de alimentos?<br>Entende a possibilidade de produzir alimentos no campo sem uso de agrotóxicos por meio da agroecologia? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Geografia

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígena, afro-brasileira, de outras regiões do país, latino-americana, europeia, asiática etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e nacional.<br>Identificar os grupos constituintes da formação populacional do Brasil, relacionando-os aos fluxos migratórios.<br>Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.<br>Compreender a dinâmica interna de migração no Brasil, associando-a ao crescimento das cidades e às contribuições para formar o povo e a cultura do Brasil, com hábitos, palavras, ritmos musicais, comidas, festas e padrões de moradias. | Identifica, compara e compreende as diferentes culturas, relacionando suas contribuições para a formação social local, regional e nacional?<br>Seleciona e valoriza, nas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas?<br>Identifica o legado cultural dos diferentes povos?<br>Percebe, em seu cotidiano, as marcas da cultura dos diferentes povos que formaram a população brasileira? |
| Entender a construção do racismo no mundo e na sociedade brasileira e como ele se mantém até os dias atuais.<br>Compreender e posicionar-se perante o racismo estrutural e cotidiano na sociedade brasileira.<br>Identificar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes de cultura afro-brasileira, indígena, mestiça e imigrante.<br>Entender o conceito de miscigenação e a influência dos imigrantes de diferentes origens no Brasil.<br>Analisar e discutir com seus pares os fenômenos que formam os movimentos migratórios – emigrantes e imigrantes. | Entende como o racismo foi construído no mundo e no Brasil e permanece até os dias atuais?<br>Elabora posicionamento em relação ao racismo estrutural e seus desdobramentos na sociedade?<br>Percebe a influência de diversas populações na formação da sociedade local?<br>Conhece os processos migratórios que ocorreram no Brasil?<br>Compreende e distingue as características que definem imigrantes e emigrantes?<br>Relaciona a formação da sociedade brasileira com os processos migratórios dos diferentes povos?<br>Estabelece relações entre os processos migratórios e a diversidade cultural em seus espaços de vivência? |
| Conhecer as instâncias de poder (Executivo, Legislativo e Judiciário) destacando os papéis de cada uma na organização social brasileira.<br>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 os Conselhos Municipais.<br>Conhecer a organização político-administrativa do município, identificando a atuação dos gestores municipais diante da organização e solução de problemas.<br>Defender ideias, pontos de vista e discussões comuns que respeitem e promovam a efetivação dos direitos humanos e a consciência social, política e ambiental. | Conhece as instâncias do poder público e sua importância para a organização da sociedade?<br>Entende a função e a articulação dos setores organizacionais da sociedade?<br>Compreende o processo eleitoral enquanto ação de cidadania?<br>Estabelece relações entre os poderes federais, estaduais e municipais?<br>Reconhece o papel de cada poder responsável pela administração municipal, estadual e nacional — poderes Executivo, Legislativo e Judiciário?<br>Entende que a participação social é necessária para a gestão pública de qualidade?<br>Compreende a importância dos direitos humanos para a vida em sociedade?<br>Posiciona-se com argumentos para a defesa dos direitos humanos enquanto ação necessária para a efetivação de uma cidadania ativa? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| CONEXÕES E ESCALAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer as unidades político-administrativas oficiais (distrito, município, unidade da Federação e grande região), contextualizando o estado da Bahia e o município em que reside.<br>Compreender o conceito de região, conhecendo as formas e os critérios de regionalização do estado da Bahia e reconhecendo os interesses envolvidos.<br>Conhecer a diversidade cultural presente nos Territórios de Identidade da Bahia.<br>Comparar a organização espacial dos bairros mais antigos e mais novos do município: comércio, indústria, áreas residenciais, praças e áreas de lazer. | Reconhece as unidades político-administrativas oficiais e relaciona-as com as regionalizações oficiais?<br>Localiza o seu município regionalmente em diferentes escalas?<br>Compreende o processo de regionalização da Bahia e o relaciona com os critérios utilizados pelos órgãos oficiais?<br>Conhece os tipos de regionalização do estado da Bahia?<br>Identifica, compara e analisa os critérios de regionalização, destacando as intencionalidades de cada um?<br>Localiza o município em que mora em relação ao Território de Identidade? |
| Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.<br>Compreender a importância da preservação cultural dos territórios étnicos como símbolo de resistência de forma a reconhecer a legitimidade da demarcação de terras.<br>Conhecer, caracterizar e compreender os territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e comunidades quilombolas, reconhecendo a legitimidade da demarcação de suas terras. | Entende a concepção de territórios étnico-culturais enquanto potencialidade da diversidade populacional brasileira?<br>Compreende as lutas dos povos originários e tradicionais como processo necessário para o alcance dos direitos à terra e ao território?<br>Reconhece as contribuições culturais dos povos originários e tradicionais na formação da sociedade brasileira?<br>Identifica, em seu cotidiano, aspectos da contribuição dos povos originários e tradicionais?<br>Reconhece a rica diversidade cultural das diferentes regiões da Bahia e a relaciona com seu local de vivência?<br>Identifica e descreve territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e quilombolas? |
| **FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer os elementos básicos dos mapas e compreender suas utilizações.<br>Reconhecer os sistemas de orientação e projeções cartográficas, analisando as diferenças e possibilidades de uso no cotidiano.<br>Utilizar a rosa dos ventos como sistema de orientação, localizando elementos físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas do seu município.<br>Interpretar legendas, símbolos, cores e escala. | Identifica os elementos básicos de um mapa e compreende suas funções e importância?<br>Diferencia sistema de orientação de sistemas de projeções cartográficas?<br>Compreende os sistemas de projeções enquanto formas diferentes de representar o globo terrestre?<br>Reconhece a rosa dos ventos como um sistema de orientação?<br>Compreende e interpreta a simbologia das legendas?<br>Sabe localizar-se e apontar sua direção tomando como referência os pontos cardeais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Geografia

| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer e comparar tipos variados de mapa, identificando suas características, finalidades, autoria, diferenças e semelhanças.<br>Orientar-se com um mapa simples do bairro, utilizando os pontos cardeais em relação a casas, escola e estabelecimentos comerciais, entre outros componentes do espaço.<br>Construir mapas de seus locais de vivência com base em referenciais identitários e afetivos do cotidiano, expondo perspectivas individuais e coletivas dos lugares.<br>Mapear seu município tomando como referência elementos das paisagens urbanas e rurais, exercitando os conhecimentos básicos da cartografia e sobre o espaço vivido. | Descreve os elementos das paisagens usando o sistema de orientação?<br>Identifica e compara os vários tipos de mapa?<br>Compreende que os mapas possuem intencionalidades relacionadas com quem os produziu?<br>Entende que uma mesma paisagem pode ser representada com diferentes olhares individuais e coletivos?<br>Compreende que um mapa pode também representar os aspectos de identidade e afetividade de quem o constrói?<br>Utiliza elementos cartográficos para descrever e identificar elementos das paisagens urbanas e rurais? |
| **NATUREZA, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer e caracterizar os biomas brasileiros, destacando o seu grau de preservação e degradação.<br>Compreender as mudanças ocorridas nos biomas que abrangem a Bahia e relacioná-las às ações humanas, identificando potencialidades e vulnerabilidades decorrentes desse processo.<br>Identificar o bioma em que seu município está inserido e entender suas características físico-naturais.<br>Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na preservação ou degradação dessas áreas. | Identifica os biomas brasileiros e os caracteriza de acordo com os aspectos físico-naturais?<br>Destaca os principais motivos de preservação e degradação dos biomas?<br>Reconhece as características das paisagens do ambiente em que vive?<br>Identifica as características das paisagens naturais e antrópicas no ambiente em que vive, destacando se há preservação ou degradação dessas áreas?<br>Relaciona os diversos tipos de uso dos bens naturais com os modos de vida das populações e seus modos de produção?<br>Articula bens naturais com riqueza e recurso natural? |
| Entender que em cada bioma existem vários povos que possuem modos de vida articulados com as dinâmicas naturais (geraizeiros, sertanejos, quebradeiras de coco-babaçu, quilombolas, ribeirinhos etc.).<br>Compreender a importância das populações tradicionais para a preservação dos biomas brasileiros.<br>Identificar os diferentes tipos de vegetação que compõem a paisagem do município e do estado. | Compreende as diversidades natural e social presentes nos diferentes biomas brasileiros?<br>Entende que a riqueza dos biomas brasileiros inclui a diversidade dos povos tradicionais?<br>Relaciona as características físico-naturais do município em que vive ao bioma no qual está inserido?<br>Relaciona os modos de vida das populações tradicionais com a preservação dos biomas? |
| Reconhecer que os seres humanos utilizam a natureza como fonte de recursos e de riquezas.<br>Conhecer e entender as formas de exploração dos bens naturais e como podem impactar no (des)equilíbrio natural.<br>Diferenciar a exploração da natureza pelos diversos povos, articulando com as vulnerabilidades sociais das populações tradicionais. | Reconhece a importância das comunidades tradicionais na defesa dos bens da natureza?<br>Entende que a degradação da natureza também degrada a vida dos povos tradicionais?<br>Compreende por que as populações tradicionais são classificadas como grupos de alta vulnerabilidade socioambiental? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| MUNDO DO TRABALHO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.<br>Reconhecer as especificidades de trabalho que o campo possui na atualidade, analisando a interdependência entre o rural e o urbano e considerando fluxos econômicos, de produção, circulação da produção, dinâmica de informações, de ideias e de pessoas.<br>Diferenciar atividades profissionais da zona urbana e da zona rural.<br>Identificar as marcas e as mudanças visíveis nas paisagens com base na produção agropecuária e atividade extrativa. | Descreve as atividades de trabalho no campo e na cidade relacionando-as com o dia a dia da sua comunidade?<br>Estabelece relações de complementaridade entre os diferentes tipos de trabalho no campo e na cidade?<br>Identifica características da produção no campo e na cidade e as relaciona com seu cotidiano?<br>Percebe, na paisagem rural, as marcas da produção agropecuária e da atividade extrativista e o impacto delas no ambiente natural?<br>Entende a importância do trabalho e da produção no espaço rural para o desenvolvimento do espaço urbano?<br>Compreende as contribuições econômicas, sociais e culturais que a produção no campo e na cidade pode dar aos espaços em que está inserida? |
| Identificar as relações de importação/exportação ligadas ao trabalho no campo e na cidade.<br>Relacionar produtos de origem animal e vegetal consumidos em casa e cultivados no município.<br>Diferenciar as atividades de produção no campo da agricultura familiar, de subsistência e do agronegócio, comparando-as. | Descreve e discute o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos?<br>Entende a existência de diferentes formas de produzir alimentos no campo?<br>Identifica e compara as atividades da agricultura familiar, de subsistência e do agronegócio?<br>Identifica, no campo do seu município, atividades produtivas ligadas à agricultura familiar, de subsistência e ao agronegócio, comparando-as? |




Agir sobre a realidade com base na observação e na reflexão
*(Foto: Semec/Ibitiara)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Geografia

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender o processo de formação da população brasileira identificando as principais matrizes originárias e suas contribuições socioculturais.<br>Entender o perfil atual da população brasileira articulando-o com o perfil populacional do seu município.<br>Descrever e analisar dinâmicas populacionais na unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.<br>Compreender a dinâmica populacional em diferentes escalas com base nas taxas de natalidade, mortalidade infantil, mortalidade e faixa etária. | Reconhece as matrizes originárias da formação do povo brasileiro?<br>Identifica, em seu cotidiano, contribuições culturais dos diferentes povos originários?<br>Entende o processo de formação da sociedade brasileira enquanto um processo permeado por conflitos e assimetrias?<br>Entende o perfil da população brasileira com base nos dados oficiais e o articula com a realidade local?<br>Relaciona os dados dos censos demográficos com as características da população do município em que vive?<br>Entende os instrumentos e critérios de avaliação do perfil da população, como as taxas de mortalidade infantil, natalidade, mortalidade e faixa etária?<br>Compreende e sistematiza informações dos censos demográficos? |
| Apontar as principais características da população brasileira pelos fluxos migratórios, movimentos de migração interna e imigração no país.<br>Identificar, descrever e questionar as condições de educação, saúde, produção e acesso a bens e serviços de grupos quilombolas, indígenas e outras comunidades tradicionais.<br>Discutir, comparar e avaliar as condições de desigualdade social com base nas diferenças de gênero, etnia, crença e origem, relacionando-as à distribuição de renda e à cidadania. | Estabelece relações entre densidade demográfica e a constituição dos grandes centros urbanos?<br>Identifica as áreas em que há maior ou menor densidade demográfica e relaciona-as com o município em que vive?<br>Identifica os processos de desigualdade social no município em que vive e em seu cotidiano?<br>Percebe, em seu cotidiano, elementos da desigualdade social e questiona sua permanência?<br>Entende que a desigualdade social brasileira atinge mais alguns grupos específicos, como negros, indígenas, mulheres e comunidades tradicionais?<br>Compreende que a desigualdade social fere os direitos humanos e aponta possibilidades de mudança do cenário atual? |
| **CONEXÕES E ESCALAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer a atual divisão política do território brasileiro, reconhecendo a dinâmica da organização do espaço ao longo do tempo.<br>Conhecer e entender as características que definem os territórios de grupos e comunidades tradicionais (povos indígenas, quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-babaçu, comunidades de fundo de pasto, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos e povos de terreiro).<br>Reconhecer os territórios das comunidades tradicionais e entender sua relevância no contexto social.<br>Compreender a formação dos territórios das comunidades tradicionais como um processo histórico de luta e resistência. | Conhece as unidades da Federação e localiza o estado em que reside?<br>Compreende as mudanças das fronteiras e os limites do território nacional como um processo histórico de intencionalidades distintas?<br>Compreende o que são e como se formam os territórios de grupos e comunidades tradicionais?<br>Identifica, em seu município ou região, a existência de territórios tradicionais?<br>Compreende a importância dos territórios tradicionais como símbolo de força e resistência de povos socialmente excluídos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Entender a organização social do ambiente urbano e rural, destacando especificidades, semelhanças e diferenças.<br><br>Reconhecer as características do espaço rural do seu município, destacando as atividades culturais, econômicas e políticas e modos de vida das populações rurais.<br><br>Identificar e ilustrar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.<br><br>Identificar e descrever as mudanças provocadas pelo crescimento da estrutura urbana na oferta de saúde, na educação e na produção. | Percebe as diferenças entre o rural e o urbano e como esses espaços estão interligados?<br><br>Reconhece as características dos espaços rurais e as relaciona com seu município, destacando as atividades socioculturais?<br><br>Identifica e descreve a disposição dos objetos técnicos (infraestrutura) da cidade em que mora?<br><br>Percebe mudanças socioeconômicas e ambientais na cidade e no campo decorrentes do crescimento da cidade?<br><br>Descreve as características das atividades econômicas presentes no espaço rural de seu município?<br><br>Reconhece e valoriza os distintos modos de vida das populações que residem no campo e na cidade?<br><br>Percebe a relação de complementaridade entre o espaço rural e o espaço urbano? |
| **FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Entender como são elaboradas as imagens de satélite para representação da superfície terrestre.<br><br>Ler imagens de satélite e fotografias aéreas das paisagens do campo e da cidade, estabelecendo comparações.<br><br>Comparar, com base em imagens de satélite, os padrões de uso das terras nos espaços urbanos e rurais, criando legendas para identificar os elementos da superfície. | Entende como são criadas as imagens de satélite e suas diversas possibilidades de uso?<br><br>Lê as paisagens dos espaços urbanos e rurais com base em imagens de satélite e fotografias aéreas, destacando semelhanças e distinções?<br><br>Percebe a concentração e fragmentação dos objetos técnicos de infraestrutura espacial pelas imagens de satélite e fotografias aéreas?<br><br>Compara imagens dos espaços numa perspectiva cronológica? |
| Analisar transformações de paisagens dos espaços urbanos e rurais, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.<br><br>Representar, em mapas, os espaços urbanos e rurais do seu local de vivência, destacando os principais objetos técnicos de infraestrutura.<br><br>Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas. | Percebe as mudanças das paisagens ao longo do tempo utilizando instrumentos cartográficos?<br><br>Descreve transformações nas paisagens das cidades com a comparação de fotografias?<br><br>Identifica conexões e hierarquias entre cidades com base na leitura de mapas temáticos, imagens e fotografias? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – Geografia

| NATUREZA, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender e analisar as transformações da natureza no contexto da globalização, destacando as contradições desse processo.<br>Identificar e analisar as características e mudanças sociais, econômicas, ambientais e culturais provocadas pela globalização em relação à qualidade de vida e à preservação ambiental.<br>Conhecer os diferentes tipos de poluição e relacioná-los com a qualidade de vida das populações.<br>Compreender o papel de cada setor da sociedade na promoção e defesa da qualidade ambiental.<br>Identificar os problemas ambientais de escala mundial que tenham rebatimento no cotidiano local. | Compreende e identifica as contradições da apropriação da natureza pelo processo de produção global?<br>Entende que a globalização se configura como um fenômeno em diversas escalas, tanto global quanto local, e interfere no cotidiano do campo e da cidade?<br>Percebe mudanças no seu cotidiano relacionadas aos processos da globalização?<br>Exerce olhar crítico sobre as contradições da globalização, identificando suas consequências em seus espaços de vivência?<br>Reconhece os diferentes tipos de poluição e os associa com o modo de produção atual? |
| Reconhecer que determinados grupos da sociedade são mais impactados que outros pela poluição.<br>Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência, exercitando o papel de promover soluções para tais problemas.<br>Conhecer órgãos do poder público federal, estadual e municipal, bem como canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida e qualidade ambiental. | Compreende que os impactos da poluição na qualidade ambiental afetam de forma diferente os grupos da sociedade?<br>Identifica quais grupos sociais são mais atingidos pela poluição?<br>Percebe, em seu cotidiano, os tipos de poluição que estão mais presentes na comunidade e identifica os agentes sociais que os promovem?<br>Conhece os órgãos públicos responsáveis pelas ações em defesa da natureza?<br>Compreende a relação entre qualidades de vida e ambiental como resultado de boas gestões dos órgãos competentes? |
| **MUNDO DO TRABALHO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Entender o Brasil no mundo econômico: trabalho, inovação tecnológica, indústria, agroindústria, agropecuária, comércio, serviços, transporte, energia e comunicação.<br>Compreender as relações de importação e exportação do Brasil e seus parceiros comerciais.<br>Identificar os principais produtos de importação e exportação brasileira e analisar suas características.<br>Entender como os avanços tecnológicos afetam o mundo do trabalho no Brasil, destacando sua realidade local. | Entende e caracteriza as formas como o Brasil se insere no contexto mundial de produção?<br>Estabelece relações entre as produções do Brasil no campo e na cidade e de outros países subdesenvolvidos e desenvolvidos?<br>Relaciona o lugar do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho com a manutenção das desigualdades sociais?<br>Relaciona os avanços tecnológicos com as mudanças dos perfis das profissões atuais? |
| Identificar, em seu cotidiano, profissões ligadas ao setor tecnológico e as ligadas ao setor de matéria-prima, comparando-as em termos de tecnologia e inovação.<br>Reconhecer as principais matrizes energéticas do Brasil e suas relações com o ambiente natural e industrial.<br>Conhecer a principal fonte de energia utilizada na produção industrial e no cotidiano da população do Brasil articulando-a com o município em que reside. | Entende as interferências do avanço tecnológico em seu cotidiano local?<br>Conhece as principais matrizes energéticas brasileiras?<br>Estabelece relações entre a fonte de geração de energia e a qualidade ambiental?<br>Identifica as principais fontes de energia utilizadas no Brasil e no seu município e reconhece seus benefícios e vulnerabilidades?<br>Estabelece relação entre os usos de fontes energéticas pelos diferentes setores da sociedade (indústria, comércio, agropecuária, serviços, doméstico)? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



O tempo, a memória, o passado e a cultura para formar a consciência histórica *(Foto: Acervo/Curaçá)*

# HISTÓRIA

## Marcos da concepção

A trajetória deste componente curricular perpassa os debates historiográficos que apontam o lugar da História na formação do conhecimento da humanidade. Traduzir esse conhecimento para os currículos escolares e fazê-lo dialogar com documentos oficiais, com a formação de professores e com a cultura estudantil no espaço da escola e em toda a comunidade escolar é um desafio cada vez mais comum na temática de estudos e pesquisas no campo do ensino da área.

No contexto teórico da História, algumas correntes a identificam como disciplina escolar que faz a transposição didática da ciência de referência produzida no ambiente acadêmico. Considera-se essa prática um estreitamento do conhecimento histórico escolar. Outros historiadores e pesquisadores afirmam que a História, quando encarada como componente curricular, reúne saberes presentes na escola por meio das professoras e dos professores, bem como na realidade das crianças, que, ao se conjugar e se relacionar, constituem um arcabouço epistemológico. Isto é, há um campo de saberes envolvendo o ensino de História a ser apropriado por docentes e coordenadores pedagógicos que pensam o currículo escolar. Bittencourt (2018) explica que:

> *Os conteúdos históricos escolares podem ser variados e não necessitam de uma programação estabelecida externamente, mas é preciso ter critérios que fundamentem sua escolha. A coerência de uma opção de conteúdos ocorre pela concepção de história que, por sua vez, fundamenta os conceitos. Estes, juntamente com as informações e as narrativas, constituem o conteúdo histórico escolar.*

O campo de investigação do ensino de História nas últimas décadas se expandiu, inicialmente, ao passar a pesquisar sobre "como" ensinar e, também, sobre "o que", "para quem" e "por que" ensinar, afirma Cerri (2007b). O autor traçou um panorama dessa investi-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

gação e estabeleceu uma relação entre a História da Educação e a didática da História. Para o campo investigativo do ensino, a aprendizagem histórica é um fenômeno social e, por isso, os estudos nessa área de conhecimento asseguram elementos que permitem a compreensão do tempo atual. No diálogo com o presente, a História se faz significativa para os estudantes. Na problematização com o passado, a dinâmica temporal e espacial, conceitos caros à área, faz sentido para os que desenvolvem o conhecimento da História escolar. Isso não significa ignorar ou amar o passado, mas considerar que, por meio dele, o conhecimento da História permeia o presente.

Da mesma forma, o campo de conhecimento do ensino de História se traduz na legitimidade e na utilidade do que se vai ensinar e dos saberes ensinados. E acrescenta às questões já apresentadas por Cerri (2007b) o "desde quando" ensinar. Toda essa atualização, ampliação e contemporaneidade perpassam os estudos sobre a história da didática da disciplina, que não se limitam à investigação da História na escola.

Quando se pensa em História, não se pode perder de vista o contexto da disciplina e as necessidades sociais do tempo-espaço produzidas nessa realidade, "[...] de modo que a história da História ensinada deve ser também uma investigação sobre os contextos e demandas de orientação temporal coletiva e das decisões coletivas das orientações temporais a reproduzir" (CERRI, 2007b). Durante muito tempo, os estudos teóricos sobre História dissociaram os estudos do ensino da disciplina do campo historiográfico. No que se referia ao ensino para crianças, ademais, muitos consideravam que não era possível a elas aprender História devido às categorias complexas do pensamento histórico.

Na esteira das pesquisas em Educação relacionadas ao ensino, a didática da História tornou-se específica no início do século XXI, evidenciando os seus conceitos e dissociando-se da Geografia. As duas áreas, juntas, durante um longo tempo, compunham os chamados Estudos Sociais. A consolidação da divisão de Estudos Sociais em História e Geografia ocorreu na primeira década do século XXI. Observa-se que, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Guia de Livros Didáticos, que na época era da 1ª à 4ª série, apresentava títulos na área de Estudos Sociais. Embora constasse nos objetivos as especificidades das áreas formadoras, História e Geografia, é no PNLD de 2004 que se consagra a divisão das disciplinas História e Geografia, uma vez que se expressava nos estudos dos especialistas a necessidade de se rever a concepção de Estudos Sociais para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa especificidade fez valer mudanças importantes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apontando caminhos de compreensão do ensino com base na realidade das crianças, que estariam pela primeira vez entrando em contato com os conceitos formais desse campo de conhecimento.

As noções de temporalidade e espaço, desde então, passaram a ser introduzidas nos estudos das crianças por mediações concernentes à faixa etária. Por isso, o saber histórico para os anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser construído sob a lógica do saber escolar, com base nas dimensões epistemológicas da História escolar e estabelecendo a relação com a aprendizagem da criança. As pesquisas sobre essa etapa da escolaridade apontam que o ensino de História deve ter por base a própria existência da criança e a identidade do sujeito histórico em relação à própria vida, de forma que o desenvolvimento dos estudos nos anos seguintes possibilite a compreensão dialógica e dialética da dinâmica da História.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Prefeitura Municipal de Canarana

Diário Oficial do Município

quarta-feira, 20 de janeiro de 2021 | Ano V - Edição nº 00557 | Caderno 1



# Currículo em transformação

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, deu-se visibilidade aos estudos nessa área, revelando quanto a História é de fundamental importância para a construção de saberes para as crianças. O objetivo passou a ser promover o senso crítico, o sentido de cidadania e a identidade temporal e espacial como elementos estruturantes da base de aprendizagem.

Nessa teorização, a relação do campo de conhecimento do ensino de História passa a dialogar com outras áreas. "A História ensinada [...] transborda para outros campos do currículo escolar e das práticas extracurriculares" (CERRI, 2007b). Importa demarcar quanto esses estudos mais atuais descortinaram alguns mitos da História ensinada. No que diz respeito à hierarquização dos conhecimentos didáticos, convivia-se com a ideia de que bastava saber História para ensiná-la e que a docência da disciplina limitava-se a transmitir o que os historiadores produziam nos centros de referência. Hoje, evitam-se os limites que o conceito de disciplina contém e procura-se alinhamento com os estudos de currículo, utilizando-se o termo componente curricular.

Ensinar História não é um mero desdobramento do ofício do historiador. Por causa disso, os estudos atuais cada vez mais apontam para uma epistemologia do ensino que garanta um debate na área e mostre que esse ensino não só remete ao campo teórico do conhecimento da disciplina como abrange "a história dos grupos envolvidos e do lugar onde é realizado, [...] incorpora contribuições dos diferentes saberes que circulam na sociedade numa construção híbrida [...] e [...] apresenta características decorrentes da dimensão educativa" (MONTEIRO, 2017). Portanto, pensar o ensino de História é acreditar num lugar de fronteira entre História e Educação, contemplando saberes que envolvem ética e política e levando em conta que conhecimentos do passado estarão associados ao desenvolvimento do pensamento e à reflexão crítica feita por sujeitos de direitos – crianças e jovens –, cidadãos atuantes na escola, na família, no trabalho e na cidade.

Os estudos do ensino de História se ampliam com as transformações da didática da História, baseadas na obra do filósofo e historiador alemão Jörn Rüssen, que antecipa a valorização do conceito de consciência histórica "ao direcionar parte expressiva de seus esforços de investigação às necessidades dos alunos como os determinantes essenciais" desse ensino (CERRI, 2007b). Ou seja, antes, a História era um objeto dado a ser aprendido, com o conteúdo da consciência histórica relacionado à atividade mental. Hoje, há uma compreensão de que o aprendizado histórico não tem um caráter exclusivamente receptivo e se encontra no campo das qualidades produtivas, nas quais a consciência se desenvolve com o conhecimento histórico. A didática da História passou a ser entendida como a teoria da aprendizagem histórica. Cerri (2011) alerta:

> *Falar em consciência histórica implica uma definição propositadamente muito ampla de história, como tempo significado (ou, dizendo de um modo um pouco diferente, experiência do tempo que passou por um processo de significação). Tempo não quer dizer passado. Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo.*

O tempo, a memória, o passado e a cultura são categorias fundamentais desse campo do ensino de História, apresentadas para a compreensão das demandas atuais do desenvolvimento da consciência histórica. Vale refletir que, nos anos iniciais da Educação Básica, essas categorias devem ser manejadas na medida das compreensões subjetivas do universo da criança estudante.

## São crianças

Propor caminhos para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental implica assegurar o brincar das crianças e o direito de ler e escrever de todo estudante que adentra a escola. O fato de ser criança até o término desse segmento alerta para a responsabilidade dos que estão à frente dessa jorna-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

da. Essa etapa precisa garantir às crianças, sujeitos de direito, a compreensão da sua condição de seres diversos, dos deveres compreensíveis nesse nível e das possibilidades de melhorar o mundo em que vivem de forma a torná-lo um lugar com oportunidades iguais para todas e todos. Segundo Lerner (2002), "o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores".

O ensino de História para crianças estará de acordo com essa leitura e escrita do mundo se a professora, ou o professor, possibilitar a mediação das aprendizagens conforme o grau de maturidade das faixas etárias. Sendo assim, a gestão da sala de aula, com a utilização dos materiais didáticos adequados, permitirá que a aprendizagem sobre sentimentos negativos e positivos, identidade, pertencimento, solidariedade, espírito crítico e valores possa se aliar ao desenvolvimento dos estudos do tempo e da memória nessa etapa significativa do percurso escolar.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o compromisso de uma Educação integral deve atrelar-se "à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva".

## Valorização dos conhecimentos prévios

A BNCC sublinha a necessidade de levar em conta a experiência das alunas e dos alunos do ponto de vista social, econômico, cultural e temporal. Espera-se que as crianças utilizem seus conhecimentos prévios como base para o processo de aprendizagem. Outro aspecto fundamental é a formação da identidade das estudantes e dos estudantes, considerando o tempo, a realidade e o espaço em que vivem. O documento destaca também a conexão com o outro, valorizando a diversidade cultural e o multiculturalismo.

Cabe ressaltar a importância do diálogo com as outras áreas de conhecimento, uma vez que a interdisciplinaridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental é promissora para uma Educação que garanta a comunicação e as conexões entre os vários componentes curriculares, afastando o caráter estanque e compartimentalizado. O saber histórico se aproxima da realidade cotidiana da criança, o que possibilita esses diálogos entre áreas. A parceria consagrada com a Geografia, uma vez que tempo e espaço são conceitos centrais de ambos os componentes, e a ampliação do diálogo com outras áreas do conhecimento garantem o tempo pedagógico para o desenvolvimento da História numa ampla perspectiva de aprendizagem.

Entende-se, dessa forma, que o direito de aprendizagem da criança nesse segmento compactua com a teoria do ensino de História, em que se faz necessário garantir a valorização e a utilização dos conhecimentos históricos socialmente construídos, antenados com o mundo atual, real e digital, em prol da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

## Atitude historiadora

As competências propostas pela BNCC perpassam o direito de aprender com curiosidade intelectual, investigação, análise crítica, reflexão e muita imaginação. É preciso garantir a leitura, a escrita e a pesquisa. Isso se alcança por meio da elaboração e testagem de hipóteses, formulação e resolução de problemas, pensando soluções com base na interdisciplinaridade. O direito de aprendizagem requer que a escola proporcione o desenvolvimento da argumentação, do conhecimento de si mesmo e do outro para cuidar-se e saber lidar com as relações interpessoais e emocionais, exercitando empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperando com ações pessoais e coletivas, autônomas, responsáveis, éticas e democráticas e respeitando-as.

Ressalta-se ainda a importância de valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, bem como a diversidade de saberes e de vivências.

Todas essas habilidades e competências têm como objetivo comum e principal a aprendizagem de uma "atitude historiadora". Ou seja, os estudantes, de posse de diretrizes oriundas das bases epistemológicas da ciência histórica, instrumentalizados para identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar, podem, aos poucos, fazer pequenas incursões ligadas à pesquisa histórica de forma autônoma e crítica, identificando continuidades e rupturas.

A proposta da BNCC para o Ensino Fundamental modifica a forma de trabalho dos conteúdos a ser





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ministrados em sala, uma vez que utiliza o conceito de objetos de conhecimento e evidencia as unidades temáticas. Segundo a BNCC:

> *Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. [...] As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.*

O enfoque da BNCC e dos estudos da área de ensino de História demarcam a importância de compreender a construção do conhecimento histórico, dividindo as etapas do Ensino Fundamental em anos iniciais e anos finais.

Nos anos iniciais, espera-se que os estudos possibilitem às estudantes e aos estudantes o conhecimento de si mesmos e, com base nesse conhecimento, o estabelecimento de relação com os outros saberes, ampliando-os em diferentes tempos e espaços específicos, de sorte que, quando da transição para os anos finais, estejam preparados para a construção e o desenvolvimento de habilidades específicas de cada objeto de conhecimento do componente curricular de História.

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 1º ano – História

| MUNDO PESSOAL: MEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer a própria identidade com base na história pessoal. | Identifica e expressa fatos da vida pessoal, em família e na escola?<br>Percebe a construção da própria identidade? |
| Conhece as fontes que registram a sua identidade. | Conhece os documentos que registram sua identidade?<br>Reconhece que as pessoas na família têm registros de identidade?<br>Percebe as mudanças tecnológicas que caracterizam as fontes de identidade? |
| Compreender a família como grupo a ser caracterizado no tempo e espaço identificando nome e sobrenome. | Reconhece e descreve os sujeitos que compõem a família e as relações de parentesco?<br>Conhece a história de vida de cada um?<br>Reconhece que o sobrenome indica a origem da família a que os indivíduos pertencem?<br>Identifica as formas familiares atuais e de outros tempos históricos?<br>Observa os registros das famílias em tempos passados e os registros atuais, identificando as mudanças tecnológicas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 1º ano – História

| MUNDO PESSOAL: MEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Relacionar os vínculos de amizade que se estabelecem na família, escola e comunidade. | Identifica os membros de sua família, da escola e da comunidade?<br>Identifica os vínculos estabelecidos nos ambientes da família, escola e comunidade?<br>Destaca que, independentemente da constituição familiar, a família é importante para cada um de seus membros?<br>Reconhece a importância da escola na sua vida? |
| **MUNDO PESSOAL: EU, MEU GRUPO SOCIAL E MEU TEMPO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar noite e dia e os dias da semana e relacionar essa temporalidade com suas atividades e as da família. | Identifica a temporalidade diária e semanal?<br>Relaciona as suas atividades, as da família e as da escola com o tempo diário e semanal?<br>Observa as atividades da família ao longo da semana? |
| Compreender a noção de tempo passado e presente, tempo biológico e cronológico por meio de temas cotidianos. | Identifica ritmos e temporalidades?<br>Distingue o tempo social do tempo natural?<br>Conhece a noção de tempo passado e presente?<br>Relaciona as transformações dos objetos ao longo do tempo? |
| Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (família, escola e comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem. | Identifica as diferenças entre os variados ambientes de vivência?<br>Reconhece e distingue o que é casa, escola, espaço religioso, praça, rua etc.?<br>Reconhece as especificidades de hábitos e regras que regulam os ambientes de casa, escola e comunidade?<br>Exercita a cidadania ao trabalhar com temas que envolvem diversidade e respeito? |
| Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. | Caracteriza as diferenças e semelhanças entre os jogos e as brincadeiras?<br>Identifica nos seus jogos e brincadeiras as diferenças e semelhanças com jogos e brincadeiras de outros tempos históricos?<br>Compara seus jogos e brincadeiras com os jogos e brincadeiras de crianças de outros locais?<br>Relaciona a forma de brincar com a situação social, ambiental, cultural e tecnológica de vários períodos da história? |
| Reconhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diversos espaços. | Conhece os sujeitos que fazem parte da família, da comunidade e da escola e os identifica?<br>Identifica, reconhece e valoriza as profissões desempenhadas pelos sujeitos da família, comunidade e escola?<br>Relata suas atividades na escola, em casa e na comunidade? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar. | Reconhece o que mudou e se manteve na composição e organização das famílias?<br>Identifica a diversidade das famílias?<br>Valoriza os vínculos familiares dentro da diversidade? |
| Identificar o espaço escolar nas suas diversas representações histórico-espaciais e na sua relação com a comunidade. | Identifica sua escola e sua representação espacial e histórico-social?<br>Reconhece as diferenças do que se comemora na escola e se festeja na família?<br>Reconhece as diferenças e semelhanças das escolas ao longo do tempo? |

## 2º ano – História

| A COMUNIDADE E SEUS REGISTROS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer a comunidade em que vive, identificando as marcas históricas que a caracteriza. | Localiza e identifica a comunidade em que vive com base na própria história?<br>Reconhece as características históricas que marcam a comunidade?<br>Explica o que são grupos de convívio e sua importância para a sociedade?<br>Reconhece espaços de sociabilidade e identifica os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco? |
| Relatar o seu núcleo familiar e perceber seus ascendentes com base nos grupos étnico-raciais formadores da comunidade. | Reconhece a formação étnico-racial de sua família?<br>Identifica as várias formações étnico-raciais da família na comunidade?<br>Compreende a estrutura da árvore genealógica e estabelece relação de parentesco?<br>Reconstrói a história familiar com base em dados extraídos da própria família?<br>Conhece as regras de convivência e relaciona a sua necessidade para o convívio com as pessoas?<br>Problematiza a questão da diversidade e do respeito ao diferente? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – História

| A COMUNIDADE E SEUS REGISTROS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Entender as estruturas familiares de ontem e hoje na comunidade e no mundo. | Identifica as formações familiares com base em características da própria estrutura familiar?<br>Observa e relata as estruturas familiares de crianças em outros tempos e espaços na comunidade e no mundo?<br>Nomeia acontecimentos ocorridos em diferentes tempos e lugares de importância afetiva e significativa para a comunidade local, regional e familiar?<br>Compara as diferentes estruturas familiares?<br>Identifica e descreve práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades? |
| Identificar os familiares e suas profissões, objetos e documentos representativos da estrutura familiar. | Relaciona e valoriza as profissões na família?<br>Identifica e relata os objetos representativos da memória/identidade familiar?<br>Relaciona documentos pessoais à construção das memórias da família, escola e comunidade?<br>Relaciona os profissionais que contribuem para o desenvolvimento da comunidade?<br>Seleciona objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário?<br>Identifica a importância dos documentos pessoais como forma de exercer a cidadania? |
| Distinguir as matrizes históricas presentes na construção da comunidade em que mora e suas representações sociais. | Identifica as matrizes étnico-raciais presentes na região?<br>Identifica e relaciona as representações socioculturais dessas matrizes étnico-raciais?<br>Identifica as marcas culturais, observando as mudanças ocorridas na comunidade?<br>Seleciona objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreende sua função, seu uso e significado? |
| Sequenciar fatos cotidianos de forma cronológica, aplicando palavras e expressões temporais (antes, durante, ao mesmo tempo e depois), e compreender a temporalidade linear. | Identifica e organiza temporalmente fatos da vida cotidiana usando noções relacionadas ao tempo?<br>Reconhece as ideias de antes, durante e depois?<br>Identifica e utiliza diferentes marcadores de tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário?<br>Registra as variadas formas de tempo ao longo da história e a relação com as atividades da comunidade?<br>Relata acontecimentos da vida na comunidade, valorizando as noções de anterioridade, posterioridade e simultaneidade? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| AS FORMAS DE REGISTRAR AS EXPERIÊNCIAS DA COMUNIDADE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar as diversas fontes históricas utilizadas para registros de um grupo ou de toda a sociedade ao longo do tempo. | Identifica as diversas fontes históricas utilizadas na sociedade?<br>Compila histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes?<br>Identifica e relaciona as fontes utilizadas nos agrupamentos humanos ao longo do tempo?<br>Relaciona as formas de registros antigas com as formas de registros atuais com a presença da tecnologia? |
| Compreender as razões para conservar ou descartar objetos e documentos. | Identifica objetos e documentos pessoais que remetem à própria experiência no âmbito da família e/ou comunidade?<br>Identifica o avanço das tecnologias no que tange à redução do uso de certos objetos de registro?<br>Explica que qualquer objeto pode ser uma forma de registro de vivências familiares ou de um grupo social?<br>Discute as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados? |
| Compreender os elementos culturais presentes na comunidade em que mora e onde a escola está inserida como marcas identitárias da própria história. | Identifica as marcas culturais da comunidade?<br>Observa as mudanças ocorridas na comunidade?<br>Relata a história da escola na comunidade, identificando as mudanças no decorrer do tempo?<br>Valoriza os profissionais presentes nos diversos ambientes? |
| Identificar e reconhecer objetos e documentos importantes para o patrimônio histórico da cidade. | Compreende o sentido de mudança, pertencimento e memória por meio dos objetos que demarcam a história da família?<br>Identifica permanências e mudanças no ambiente da escola, da comunidade e da cidade?<br>Reconhece a escola como espaço de vida pessoal e de aprendizagem?<br>Percebe o que é patrimônio histórico?<br>Compreende a valorização cultural no espaço da comunidade e da cidade?<br>Compreende a importância das tecnologias digitais para a preservação do patrimônio histórico?<br>Relaciona trabalhos e trabalhadores, sua importância e características como base para a continuidade da comunidade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – História

| O TRABALHO E A SUSTENTABILIDADE NA COMUNIDADE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, especificidades e importância. | Reconhece os diferentes tipos de trabalho existentes na comunidade?<br>Relaciona a importância dos vários tipos de trabalho para o funcionamento da comunidade e da cidade?<br>Identifica a representação social dos trabalhadores da comunidade e suas funções específicas?<br>Valoriza o trabalho desenvolvido na comunidade, relacionando-o com os trabalhadores de sua família, escola e comunidade? |
| Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive. | Relaciona os diferentes tipos de trabalho existentes na comunidade, identificando-os com os impactos causados ao ambiente?<br>Percebe a existência do trabalho infantil ao longo do tempo?<br>Demonstra senso de cidadania?<br>Reconhece os direitos das crianças não como um favor, mas como um dever da sociedade?<br>Explica como a sociedade pode colaborar com o uso adequado dos diversos ambientes? |

## 3º ano – História

| AS PESSOAS E OS GRUPOS QUE COMPÕEM A CIDADE E O MUNICÍPIO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer em si mesmo e nos outros as mudanças ocorridas de um ano para outro, identificando, no contexto do ambiente escolar, as permanências e transformações. | Reconhece mudanças físicas e sociais ocorridas de um ano para outro em si mesmo e nos outros?<br>Identifica mudanças e permanências ocorridas no contexto do ambiente escolar e em sua comunidade?<br>Identifica os objetos que fazem parte da sua vida familiar e escolar, relacionando-os aos avanços tecnológicos? |
| Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, como se relacionam e os eventos que marcam a formação da cidade. | Reconhece, lista e localiza aspectos da história da cidade e da região que foram imprescindíveis para a formação daquele espaço?<br>Identifica grupos populacionais, suas inter-relações, bem como crescimento econômico e tecnológico na região?<br>Reconhece os fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.?<br>Conhece o conceito de município?<br>Diferencia município de cidade? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Perceber a sua comunidade na dinâmica do tempo histórico da cidade, observando as permanências e transformações. | Identifica as mudanças nas paisagens que compõem a região (centro, periferia, orla) e suas relações com os grupamentos populacionais?<br>Seleciona, por meio de consulta de fontes de diferentes naturezas, e registra acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive?<br>Compreende as diferenças culturais, sociais, econômicas e identitárias entre as comunidades por meio de fotografias e imagens do lugar?<br>Evidencia a interdependência entre o campo e a cidade? |
| Reconhecer as primeiras noções de fontes históricas. | Reconhece o que são fontes históricas?<br>Reconhece diferenças culturais, sociais, econômicas e identitárias entre as comunidades?<br>Reflete sobre a memória das cidades?<br>Reconhece que cada cidade possui sua história? |
| Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. | Pesquisa eventos importantes de sua região e relaciona-os com os grupos sociais existentes?<br>Coleta e compara opiniões sobre os eventos, debatendo os diversos pontos de vista?<br>Valoriza a diversidade cultural, reconhecendo as contribuições dos grupos sociais da região? |
| Identificar os patrimônios históricos e culturais da cidade ou região e problematizar as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. | Reconhece os patrimônios histórico-culturais materiais, imateriais e naturais da região em que vive?<br>Problematiza sobre a importância da preservação do patrimônio?<br>Reconhece a importância de valorizar o patrimônio imaterial na formação da identidade cultural de um povo?<br>Propõe intervenções no bairro para a preservação do patrimônio histórico? |
| **O LUGAR EM QUE VIVE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e reconhecer os marcos históricos da comunidade, da cidade e da região. | Conhece, coleta, compila e seleciona informações sobre os marcos históricos da comunidade, região e cidade?<br>Reconhece a memória individual e coletiva dos povos e problematiza sua importância como fonte de conhecimento?<br>Conhece alguns marcos históricos de cidades brasileiras? |
| Compreender os significados dos marcos históricos do lugar em que vive. | Compreende as mudanças culturais – regras, hábitos e costumes etc. – ao longo do tempo, relacionando-as aos marcos históricos?<br>Identifica os significados dos marcos históricos?<br>Problematiza de que forma os marcos históricos são constituídos no tempo e no espaço?<br>Observa a importância do uso de tecnologias avançadas para o conhecimento e a preservação dos marcos históricos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 3º ano – História

| O LUGAR EM QUE VIVE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar semelhanças e diferenças entre comunidades da cidade ou região e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam. | Observa e compara dois ou mais grupos sociais da região?<br>Reconhece as características e qualidades dos grupos sociais que formam a região?<br>Reconhece e representa brincadeiras, tipo de trabalho, organização do espaço etc. do passado, identificando as origens, semelhanças e diferenças? |
| Identificar e reconhecer modos de vida na cidade e no campo no presente, indicando semelhanças e diferenças com o passado. | Percebe as maneiras diferentes de fazer as coisas na vida urbana e na vida rural?<br>Conhece e coleta informações sobre as duas realidades no passado e as compara com o presente?<br>Reconhece e valoriza as culturas afro-brasileira e indígena e de outros povos que habitam a cidade e o campo?<br>Identifica o uso de tecnologias entre os grupamentos sociais no processo histórico? |
| **A NOÇÃO DE ESPAÇO PÚBLICO E PRIVADO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer os espaços públicos, privados e as áreas de conservação ambiental da cidade e as múltiplas atividades relacionadas a esses lugares. | Identifica os espaços públicos e privados da sua região e suas funções?<br>Reconhece os espaços institucionais da política?<br>Observa a ação política no tempo e no espaço? |
| Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental compreendendo a importância dessa distinção. | Identifica as diferenças entre os espaços públicos e domésticos e as áreas de conservação ambiental?<br>Compreende a quem pertence esses espaços, quem é responsável por sua manutenção, quem os frequenta, suas regras e restrições?<br>Compreende as distinções entre espaços? |
| Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diversos contextos. | Diferencia o trabalho urbano do rural?<br>Identifica o uso de tecnologia no trabalho urbano e rural?<br>Compara o tempo presente e o passado quanto às formas de trabalho urbano e rural?<br>Reconhece e valoriza a diversidade de hábitos e costumes? |
| Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências. | Identifica os diversos tipos de relações de trabalho e de lazer?<br>Reconhece essas relações de trabalho e lazer no passado e presente e identifica mudanças e permanências?<br>Reflete sobre os serviços, transportes e lazer oferecidos no espaço urbano e rural, sua qualidade, problemas e necessidades de melhoria?<br>Compreende como as mudanças no campo do lazer e trabalho influenciaram o desenvolvimento da comunidade?<br>Propõe formas de convivência social com base no respeito às várias culturas e histórias como prática da cidadania? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 4º ano – História

| TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS NAS TRAJETÓRIAS DOS GRUPOS HUMANOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço. | Percebe a ação humana no tempo e no espaço?<br>Compreende o fato de que essa ação humana pode gerar mudanças ou permanências?<br>Exemplifica ações humanas em espaços e tempos diferentes?<br>Apresenta noção de temporalidade histórica?<br>Compreende as noções de mudanças, permanências e níveis de temporalidade em relação ao estudo da história? |
| Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo. | Identifica mudanças e permanências das ações humanas ao longo do tempo?<br>Compila informações que apresentam as mudanças e permanências ao longo do processo histórico?<br>Identifica em sua região os processos de transformação do espaço entre o passado e o presente? |
| Problematizar os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade. | Percebe a trajetória dos grupos humanos ao longo do tempo?<br>Identifica as grandes mudanças ocorridas na história da humanidade?<br>Caracteriza o modo de vida dos caçadores e coletores, identificando suas tecnologias?<br>Problematiza a importância desses eventos? |
| Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo. | Identifica grupos que formam a identidade do povo brasileiro?<br>Diferencia nomadismo de sedentarismo?<br>Compara os hábitos e costumes entre os grupos formadores do povo brasileiro?<br>Identifica, em sua região, os grupamentos populacionais e seus hábitos e costumes, observando as permanências e mudanças? |
| Problematizar as interferências culturais nos modos de vida dos habitantes da região. | Problematiza as interferências culturais nos modos de vida da população?<br>Valoriza as formas do tempo na manifestação das mudanças e permanências?<br>Destaca a importância da metalurgia para os seres humanos? |
| Identificar as tecnologias utilizadas e aprimoradas ao longo do tempo para a existência e sobrevivência dos grupamentos humanos. | Identifica as tecnologias que possibilitaram a sobrevivência humana?<br>Percebe a modificação do meio ambiente e o impulso para outras descobertas e invenções?<br>Problematiza o processo das tecnologias, refletindo seus hábitos e costumes no presente?<br>Evidencia as mudanças e permanências entre as cidades do passado e do presente? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – História

| CIRCULAÇÃO DE PESSOAS, PRODUTOS E CULTURAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza com base nas ações de deslocamento e comércio. | Identifica a interferência dos grupos humanos na natureza para a sobrevivência?<br>Percebe a interferência na natureza por meios diversos, como caça, coleta, pesca, derrubada da mata, plantio e irrigação?<br>Compreende que o nomadismo e o sedentarismo foram alternativos para a sobrevivência humana? |
| Problematizar o significado do nomadismo e do sedentarismo das primeiras comunidades humanas. | Problematiza as mudanças no meio natural com base no nomadismo e no sedentarismo?<br>Reflete sobre as mudanças que ocorreram com a expansão do sedentarismo?<br>Identifica o nomadismo no presente e reflete sobre ele? |
| Relacionar os processos de ocupação do campo com intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções. | Compreende como as ocupações do campo interferiram no meio natural?<br>Verifica e explica os efeitos dessas intervenções?<br>Identifica, em sua região, de que forma o campo foi e é ocupado? |
| Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização. | Percebe que as pessoas e mercadorias circulam ao longo do tempo?<br>Identifica as razões dessas circulações e os efeitos no meio natural?<br>Problematiza as adaptações e/ou marginalizações decorrentes da circulação de pessoas e mercadorias? |
| Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial. | Percebe e explica a importância da circulação e dos meios de transporte na formação das cidades, no desenvolvimento do comércio e nas transformações do meio natural?<br>Reconhece cartograficamente o município em que vive e situa as formas predominantes de circulação das pessoas e das mercadorias na região?<br>Problematiza as formas de circulação e o processo de desenvolvimento para a região?<br>Reconhece a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a vida comercial? |
| Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação e problematizar seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. | Identifica e distingue os diversos meios de comunicação?<br>Compreende a evolução dos meios de comunicação ao longo do tempo?<br>Avalia a importância dos meios de comunicação para integrar e/ou excluir as pessoas de diferentes grupos sociais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| AS QUESTÕES HISTÓRICAS RELATIVAS ÀS MIGRAÇÕES | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços. | Identifica as causas que levam os grupos humanos a migrar?<br>Identifica como sendo da África os primeiros grupamentos humanos a migrar?<br>Compreende o papel das migrações em sua região? |
| Refletir sobre o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino. | Reflete sobre os efeitos das migrações nas regiões onde os grupamentos humanos se fixam?<br>Compreende a dinâmica das migrações também partindo das referências cartográficas?<br>Percebe que os povos têm uma origem comum, o continente africano?<br>Analisa a ocupação dos continentes, especialmente a América? |
| Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. | Situa as raízes históricas do Brasil no processo inicial de ocupação do continente americano?<br>Identifica a diversidade social e cultural indígena anterior à conquista e à ocupação colonial?<br>Analisa a presença de vários fluxos migratórios na história do Brasil, inclusive a diáspora forçada africana, como formadores da cultura brasileira?<br>Valoriza a multiplicidade étnica, problematizando preconceitos e discriminações na atualidade? |
| Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas às migrações. | Identifica hábitos e costumes, presentes em sua vida, oriundos de fluxos migratórios?<br>Reflete sobre as histórias da vida das crianças indígenas, africanas e europeias, traçando paralelos entre passado e presente?<br>Avalia se a migração ocorrida na sociedade em que vive provocou ou não mudanças no espaço e nas relações sociais de seu lugar de vivência? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 5º ano – História

| POVOS E CULTURAS: MEU LUGAR NO MUNDO E MEU GRUPO SOCIAL | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. | Situa a história dos povos na formação dos agrupamentos sociais?<br>Percebe a relação entre modos de vida nômade e sedentário?<br>Identifica a formação das primeiras cidades na história da humanidade?<br>Identifica os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico em que vive? |
| Identificar os mecanismos de organização do poder político e desenvolver uma percepção de Estado e formas de ordenação social. | Relaciona a vida sedentária à formação do Estado?<br>Exemplifica as formas de Estado ao longo da história, identificando o Estado brasileiro?<br>Identifica as ações do Estado brasileiro no município com base na cultura, sociedade, economia, política e religião? |
| Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos. | Compreende o papel da religião na organização do poder político dos povos antigos?<br>Identifica a religião desses povos como expressão da identidade cultural?<br>Reflete como a religião na Antiguidade era compartilhada por toda a sociedade e orientava todas as decisões? |
| Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. | Compreende o que é cidadania?<br>Identifica e valoriza o respeito às diferenças sociais, culturais e aos direitos humanos?<br>Relaciona cidadania com o respeito às diferenças sociais, culturais e aos direitos humanos?<br>Reflete que a cidadania é condição importante para quem vive e participa da sociedade? |
| Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica. | Reconhece aspectos da história da cidadania, identificando o tempo e o esforço social empreendidos para consolidá-la?<br>Identifica as revoluções, resistências e acertos coletivos pelos quais passou a história da cidadania?<br>Situa marcos históricos importantes da conquista da cidadania? |



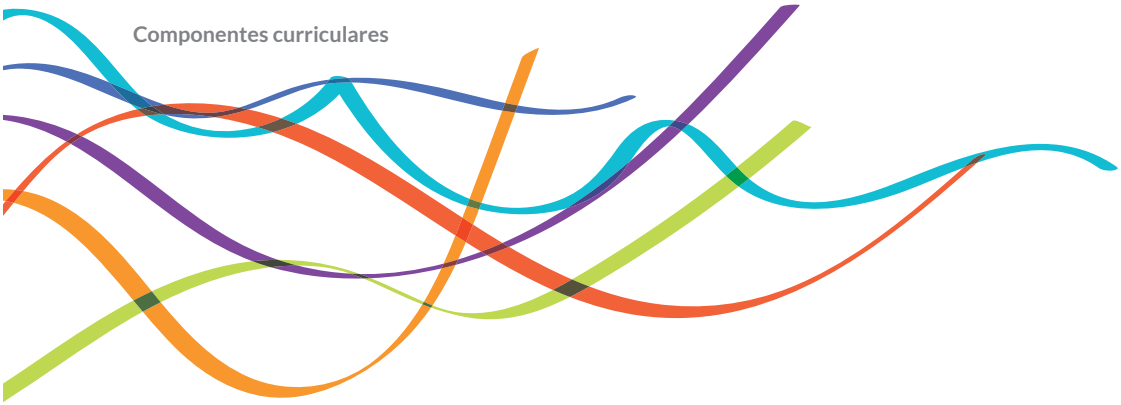
Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| REGISTROS DA HISTÓRIA: LINGUAGENS E CULTURAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação. | Identifica e discrimina diferentes formas de registros históricos?<br>Reflete sobre a importância dos registros históricos?<br>Valoriza as diferentes formas de registros históricos? |
| Avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos às diferentes linguagens e tecnologias. | Identifica os meios de comunicação como registros de memória e fontes históricas?<br>Problematiza sobre as diferentes linguagens e tecnologias e seus efeitos na vida política, social e cultural da sociedade?<br>Compara o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação?<br>Avalia a importância das diferentes linguagens e tecnologias para a memória histórica? |
| Identificar os processos de produção, hierarquização e 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. | Identifica que os marcos e registros históricos foram produzidos e difundidos por determinados grupos sociais?<br>Problematiza o que significa determinado grupo social, exclusivamente, produzir e difundir marcos e registros históricos?<br>Percebe que a escrita não é a única fonte histórica e que a reconstituição do passado dos diversos grupos que compõem a sociedade pode ser feita por meio de outros tipos de fonte? |
| Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, ressaltando os povos indígenas originários e os povos africanos. | Compreende que a marcação do tempo é muito anterior à invenção do relógio e dos calendários?<br>Identifica que os grupos humanos criaram formas de registrar o tempo com base nas mudanças observadas na natureza?<br>Compreende que a ideia de tempo é interpretada de acordo com o modo de vida e o ambiente em que se vive? |
| Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente por meio de acesso a diferentes fontes. | Pesquisa e coleta informações sobre os temas relevantes e impactantes da atualidade?<br>Reflete sobre esses temas problematizando pontos de vista diferenciados?<br>Propõe soluções para os temas que geram conflitos sociais? |
| Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. | Compila informações identificando os patrimônios materiais e imateriais da humanidade?<br>Identifica as mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo?<br>Propõe estratégias de valorização da memória dos povos com base nos patrimônios materiais e imateriais. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997




# ENSINO RELIGIOSO

## Marcos da concepção

No decurso da história, Educação e religião sempre estiveram interligadas. A dimensão religiosa é constante na formação social dos povos. No caso brasileiro, especificamente, ela se deu desde a colonização por Portugal, por meio da formação dos nobres de então, da aculturação dos povos indígenas e da proibição dos cultos religiosos do povo negro escravizado. As duas dimensões, portanto, estiveram e estão juntas e imbricadas, pois, ao considerar a constituição do sujeito, faz-se necessário ponderar a relação intrínseca entre a imanência (o concreto) e a transcendência (o simbólico, o subjetivo). Pode-se afirmar, com isso, que os conhecimentos religiosos contribuíram para a formação sociocultural dos povos e, assim, são considerados patrimônio da humanidade.

No Brasil, o Ensino Religioso apresentou ao longo do tempo distintas concepções teórico-metodológicas. No início da formação sociocultural brasileira, era predominantemente confessional, voltado para a vertente do catolicismo, outrora dominante. Portanto, mantinha-se atrelado às concepções religiosas dos colonizadores portugueses, todos católicos.

### Os marcos legais

A Educação pública no Brasil teve início somente após o Marquês de Pombal, no século XVIII, tornar o Estado português laico (sem religião oficial e com respeito à liberdade religiosa), eliminando qualquer hierarquização de religiões ou de crenças. Ele também expulsou os jesuítas da Colônia (o Brasil) e tornou laico o ensino, inserindo as aulas régias. Contudo, o Ensino Religioso de cunho confessional ainda seguiu marcante no século posterior, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1891, de orientação laica.

A partir da Constituição de 1934, promulgada no primeiro governo de Getúlio Vargas, o Ensino Religioso ganhou força como disciplina na Educação pública. Embora ainda mantivesse caráter confessional, permitia o direito subjetivo de liberdade religiosa das estudantes e dos estudantes. O Art. 153 dizia:

> *[...] o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos honorários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.*

A oficialização do Ensino Religioso como disciplina nos currículos brasileiros ocorreu por meio do Decreto nº 7.247/1879 e permanece até os dias atuais, manifestada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Entretanto, vale ressaltar que, até a formalização da Lei nº 9.475/97, o Ensino Religioso mantinha-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

-se com um caráter confessional e interconfessional. Após esta lei, o Art. 33 da LDB 9.394/96 ganhou outra redação:

> *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 proselitismo.*
> *§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.*

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso vai além de ser um componente curricular ou disciplina. Ele é estabelecido como parte integrante da formação básica das estudantes e dos estudantes. Portanto, torna-se preponderante pensar a Educação dos indivíduos para sua formação integral, que se dá nas dimensões do imanente e do transcendente. Essa posição alinha-se ao Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que declara: "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". Ao considerar os conhecimentos do componente curricular Ensino Religioso em suas dimensões histórica, cultural e sociológica das matrizes africana, indígena, oriental e ocidental, nota-se que eles também perpassam o desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças, o que incide diretamente no respeito aos valores culturais das sociedades prescritos na Constituição Federal.

Além dos marcos legais já referidos, as resoluções CNE/CEB nº 4/2010, que estabelece as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, e CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, dão ao Ensino Religioso o status de componente curricular indicado a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, constituindo uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental.

## Combate ao preconceito e à intolerância

A obrigatoriedade do Ensino Religioso nos currículos escolares é um tema controverso, que desperta diferentes e diversas opiniões. As contrárias são embasadas, principalmente, na laicidade do Estado brasileiro e no fato de que religião é um tema que diz respeito à instituição familiar e não à escolar. Por outro lado, as opiniões favoráveis são de que o objeto de estudo do Ensino Religioso tem o papel de auxiliar a construção da cidadania, possibilitando a comunicação dialógica entre as religiões, o respeito às diferenças culturais e às diversidades religiosas. Portanto, ajuda a abrir a possibilidade da superação de preconceitos e a da relação democrática e humanizada entre as pessoas no convívio social, na busca por construir a concepção de valorização dos direitos humanos.

Reconhece-se que o processo de construção desse componente curricular e, então, área de conhecimento, se deu com o percurso histórico da Educação brasileira e, principalmente, revela seu lugar intermediário entre Igreja e Estado, o que é refletido nos diplomas legais da legislação educacional. Porém, o tema religioso de outrora, doutrinário, cede lugar ao aspecto científico que embasa as referências do Ensino Religioso, como conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas e Sociais e pelas Ciências das Religiões. Assim, busca construir uma identidade pedagógica própria que tem como objeto de estudo os conhecimentos religiosos.

O Ensino Religioso é aconfessional e não proselitista e deve, assim, galgar seu espaço e demarcar sua identidade na Educação formal brasileira. Para isso, necessita embasar-se cientificamente e eticamente e demonstrar às professoras e aos professores que existem diversos e diferentes modos de encontrar sentido para a vida, para a morte e para o transcendente e que deve ser preponderante o respeito e a tolerância ao diferente e ao diverso.

## Formação docente

Ainda que haja controvérsia em torno da obrigatoriedade, os entes federados devem, de fato, tomar para si a incumbência determinada nos dispositivos legais. Uma vez posta a obrigatoriedade nos currículos, o poder público precisa estar atento às questões necessá-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

rias para garantir um ensino de qualidade. Em muitos estabelecimentos de ensino da Bahia, por exemplo, a gestão escolar negligencia o Ensino Religioso e o entrega como complementação de carga horária de professores que, em muitos casos, não têm formação específica ou afim. A consequência é um fazer docente embasado, muitas vezes, em critérios pessoais e em crenças religiosas próprias, tornando o ensino mais frágil como componente curricular e área de conhecimento e fortalecendo o caráter confessional e proselitista. Portanto, é importante que o Estado qualifique as questões que dizem respeito ao componente e garanta formação docente específica a quem vai ministrar suas aulas. A formação docente é, também aqui, um divisor de águas para a qualidade da aprendizagem.

A valorização do componente curricular pode contribuir para a efetivação do direito das pessoas à liberdade de crença e de prática religiosa e, assim, diminuir o preconceito e a intolerância religiosa há muito combatida, mas, ao mesmo tempo, tão crescente no país.

Outra questão a ressaltar é que o Ensino Religioso, por determinação legal, é obrigatório em todo o Ensino Fundamental. Mas alguns municípios baianos, por questões diversas, o inserem nos currículos apenas nos anos finais da etapa. Com isso, pode-se ter uma perda de qualidade pedagógica. A garantia do direito de aprendizagens estabelecida pela BNCC traça uma progressão linear do mais simples para o mais complexo. Mas as educadoras e os educadores desses municípios precisam programar o componente de modo a contemplar todas as aprendizagens de forma concentrada nos anos finais. Isso faz com que o Ensino Religioso continue desvalorizado e sem receber a devida importância para as estudantes, os estudantes e toda a comunidade escolar.

Assim, considera-se essencial estabelecer um currículo baseado em uma abordagem metodológica contextualizada, interdisciplinar e que seja instituído desde o início do Ensino Fundamental. Nele, os conhecimentos prévios das alunas e dos alunos e suas visões de mundo precisam ser respeitados e, ao mesmo tempo, trabalhados para que haja o reconhecimento e o respeito às diferenças e diversidades culturais e religiosas existentes nos municípios, no coletivo do ADE Chapada Diamantina e Regiões, na Bahia, no Brasil e no mundo.

Os temas religiosos, ao integrarem o contexto da Educação formal, precisam atender aos critérios próprios dos processos de ensino e aprendizagem. As professoras e os professores devem compreender como se dá a construção dos conhecimentos religiosos e formar a ideia do ensino da área para além de valores morais, contemplando os conhecimentos que ajudaram a compor histórias subjetivas e culturais da humanidade.

# Currículo nos anos iniciais

Neste Referencial Curricular, o componente curricular Ensino Religioso foi elaborado de forma a atender aos marcos legais brasileiros e às diretrizes estabelecidas pelas orientações curriculares da BNCC, que define as aprendizagens essenciais da Educação Básica. Em um contexto socioeducacional manifestado de forma intercultural, não é coerente o Ensino Religioso ser visto como estudo da religião em si, e não abarcar a diversidade cultural religiosa e as não religiões, bem como suas implicações e tensões no mundo.

Os objetivos propostos na BNCC indicam que o papel desse componente curricular é assegurar às crianças e à comunidade escolar o direito à diversidade e à liberdade religiosa, como determina a concepção do Estado laico. Dessa forma, é importante destacar que o desenvolvimento e a organização deste Referen-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

cial Curricular foram construídos em consonância com esses objetivos, abaixo descritos.

**a)** Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos com base nas manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos.
**b)** Proporcionar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos.
**c)** Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal.
**d)** Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida com base em valores, princípios éticos e da cidadania.

Dito isso, compreende-se que cabe ao componente curricular Ensino Religioso tratar dos conhecimentos religiosos, frutos de fenômenos e manifestações religiosas em diferentes culturas, resultados da busca do ser humano por respostas aos mistérios que envolvem as questões existenciais da vida, da morte e a busca incessante por entender a transcendência, com base em fundamentos éticos e científicos, sem a intenção de priorizar nenhuma crença, convicção, religião ou filosofia de vida. O intuito é tomar por base pressupostos científicos para entender como esses conhecimentos contribuem na formação de personalidades e na construção de culturas.

Nesse sentido, de acordo com a BNCC, o ensino deve possibilitar às crianças o desenvolvimento de competências e habilidades específicas da área, tais como:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/organizações religiosas e filosofias de vida, com base em pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si mesmo, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressões de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e de viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se diante dos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BNCC, BRASIL, 2017).

O desenvolvimento dessas competências torna-se imperativo ao se considerar que a formação do sujeito se dá de forma histórica, com base em elementos subjetivos e culturais e em relações tecidas socialmente, perfazendo um ciclo de conservação e produção cultural embasado na imanência e na transcendência. A imanência, segundo Platão, é o que se limita a si próprio, à realidade material e sensível. Transcendência, por sua vez, tem uma causa maior e externa a si mesmo, uma realidade imaterial e suprassensível. Pode-se afirmar que a constituição humana se dá com a união dessas duas perspectivas (dimensão física, biológica e dimensão subjetiva, abstrata, simbólica). No contexto religioso, essas duas dimensões são mais notadas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular,

> *[...] a percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o "eu" e o "outro", "nós" e "eles", cuja relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades (BNCC, 2017).*

Para entender a relação entre imanência e transcendência, que constitui a unidade humana, é necessário compreender como se dá o processo dessa composição. No contexto da Educação integral, em que o indivíduo se faz pelo diálogo autêntico com outro e com o mundo, numa dinâmica de introspecção e extrospecção, pode-se observar a imbricação entre as duas dimensões. Numa infinita busca por desvelar as questões humanas existenciais, questionamentos como quem somos, de onde viemos e para onde vamos justificam a criação de mitos e símbolos que possam re-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

presentar respostas. O Ensino Religioso deve trabalhar essencialmente as questões que desafiaram o homem a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Nessa busca de respostas, "o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta" (BRASIL, 2017). Os diferentes e diversos "eu" e "tu" e a diversidade de representações sociais e culturais possibilitam as construções identitárias, fundamentadas no pressuposto de que a subjetividade supõe alteridade em contextos cultural, social e religioso plurais. Ajuda, também, a entender que a construção do eu – indivíduo – está diretamente ligada ao outro e que todas as suas diferenças ajudam a conceber o que cada um é e, assim, a elaborar uma construção social coletiva, na relação Eu-Tu (BUBER, 1974).

O Ensino Religioso tem como objeto de estudo os conhecimentos religiosos que se formam com base na investigação de crenças religiosas e filosofias de vida, elementos constituintes das manifestações religiosas, e no que eles representam nas subjetividades. Assim, a diversidade dos fatos religiosos integra a unidade humana em seus aspectos subjetivos e coletivos, pois suas crenças, manifestações religiosas, filosofias de vida e não crenças religiosas reverberam na produção cultural "glocal".

## Sem proselitismo

O fazer pedagógico do Ensino Religioso precisa tornar-se pedagogicamente acessível aos processos de ensino e de aprendizagem das professoras e dos professores. É importante que a metodologia empregada em sala de aula seja dialógica e, principalmente, que se trabalhem as questões de valores e atitudes com base em princípios éticos e cidadãos. É preciso compreender que o Ensino Religioso não está a serviço de uma ou de outra religião, mas visa o estudo e a compreensão das alteridades e identidades, e busca conhecer as diversas manifestações religiosas, seus ritos, símbolos, crenças e filosofias de vida para, enfim, entender a formação social, cultural e individual do ser humano e da sociedade. O lema é conhecer, compreender e respeitar para melhor viver e conviver.

Nessa perspectiva, este Referencial Curricular é calcado na aprendizagem dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida que buscam contribuir para a formação de sujeitos mais empáticos, solidários, cooperativos, respeitosos e que, de forma cidadã, possam contribuir para a construção de uma sociedade justa, equitativa e baseada em princípios da ética da alteridade. Essa concepção não exige da estudante, ou do estudante, e da docente, ou do docente, uma postura identitária a uma ou outra religião, filosofia de vida ou crença, mas presume uma aprendizagem de conhecimentos antropológicos, sociais e culturais que se alicerçam no bom convívio social e na ética. Dessa forma, cabe à professora, ou ao professor, de Ensino Religioso trabalhar os conhecimentos religiosos fundamentados em princípios éticos, morais e científicos, sem fazer proselitismo e tampouco ser confessional. As aulas não podem ser vistas como um momento de catequizar ou doutrinar sob qualquer ponto de vista religioso ou filosófico. Os conhecimentos prévios das crianças, suas experiências, religiões, filosofias de vida ou mesmo a descrença em qualquer religião devem ser respeitados. No entanto, deve haver o incentivo às práticas éticas tais como atitudes de respeito às diversidades religiosas e filosofias de vida e de respeito aos colegas e aos funcionários da escola que não tenham nenhuma religião ou crença. É salutar que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvam atividades pedagógicas baseadas em metodologias ativas e, preferencialmente, lúdicas, respeitando suas idades e níveis de desenvolvimento intelectual, e que também possibilitem o autoconhecimento, o conhecimento do outro e as contribuições para a construção coletiva e social.

Na Bahia, as professoras e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental são polivalentes (lecionam todas as disciplinas do currículo). Geralmente, nos cursos de formação inicial não são vistos os conteúdos do componente curricular Ensino Religioso, tampouco, metodologias ou práticas de ensino que podem ser desenvolvidas na sala de aula. Assim, o trabalho docente nessa etapa torna-se mais complexo e desafiador. Abre-se, entretanto, uma possibilidade maior de se trabalhar o currículo de forma mais integrada e interdisciplinar, articulando-o, principalmente, com os saberes das áreas afins das Ciências Humanas e Sociais, já que as religiões, as filosofias de vida e a não religião compõem a história formativa de muitas civilizações.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A faixa etária no primeiro ciclo (do 1º ao 3º ano) exige que a professora, ou o professor, desenvolva metodologias que priorizem o concreto, baseadas nas vivências das crianças, com pesquisas orientadas, exploração de imagens, produção de desenhos, sessões de filmes curtos e músicas. No segundo ciclo (4º e 5º anos), as metodologias podem acrescentar um pouco mais da concepção abstrata, mas sem perder a clareza e a ludicidade. Às atividades já mencionadas, podem ser agregados debates, palestras, sessões de teatro e visitas a lugares sagrados. É indicado, sobretudo, desenvolver atividades em que as alunas e os alunos possam perceber-se e perceber o outro. O objetivo é levar as crianças a compreender os conhecimentos religiosos e as filosofias que constituem a vida particular e coletiva das pessoas, os quais, geralmente, "coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e do bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicção, e os direitos individuais e coletivos" (BRASIL, 2017).

# Avaliação

"O Ensino Religioso como componente curricular integrante e integrador do currículo necessita de um processo de avaliação entendido como instrumento contínuo de aperfeiçoamento da prática pedagógica colaborando na crescente busca do ser" (GOMES, 2003). A perspectiva é que o processo avaliativo seja processual e formativo, avaliando, para além do cognitivo, o desenvolvimento do desempenho escolar relacionado à produção do conhecimento em sala de aula. Considera-se que a avaliação, nesse sentido, está a serviço da ação, que tem como objetivo "a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais" (HOFFMANN, 2014). Nesse tipo de avaliação, o olhar docente deve estar mais focado na promoção moral e intelectual das crianças, pois a natureza da formação humana transcende a concepção de avaliação classificatória, de julgamento de resultados.

No Ensino Religioso, a avaliação busca entender as aprendizagens enquanto atitudes e valores éticos, isto é, compreender se a criança desenvolveu-se intelectualmente de maneira a se autocompreender, a conviver com os outros e em relação interativa constante com o mundo. A intenção avaliativa formativa visa a constante formação e transformação e foge do aspecto de verificação de resultados. Para tanto, é possível avaliar baseando-se na participação e na atitude em trabalhos individuais e em grupos, em palestras, em visitas aos locais sagrados, em debates de temas sociais relevantes. Destaca-se também a importância da autoavaliação como possibilidade de desenvolvimento da autonomia e de tomadas de decisões conscientes e responsáveis. Por fim, as atividades avaliativas devem respeitar o desenvolvimento intelectual de cada faixa etária.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 1º ano – Ensino Religioso

| IDENTIDADES E ALTERIDADES | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e respeitar que as semelhanças e diferenças existentes entre o eu, o outro e o grupo são pertinentes às construções individuais e coletivas dentro de uma cultura. | Representa as diferenças e semelhanças existentes entre si mesmo e os outros com ilustrações?<br>Expressa as diferenças e semelhanças entre si mesmo e os outros com respeito?<br>Compreende as diferenças e semelhanças existentes entre as pessoas e o contexto social em que vivem?<br>Entende a si mesmo e ao outro como constructos de culturas diversas e, portanto, de grupos sociais que podem manter semelhanças e diferenças entre si? |
| Compreender que no mundo existem pessoas e grupos que têm valores e crenças diferentes e respeitar. | Exemplifica algumas crenças e alguns valores humanos?<br>Compreende que existem diversos valores e crenças entre os diferentes grupos de pessoas?<br>Revela o respeito pela diversidade de valores e crenças de diferentes pessoas e grupos sociais em suas atitudes? |
| Conhecer o papel dos nomes na sociedade e a importância deles na construção identitária das pessoas. | Conhece a função dos nomes na formação subjetiva e social das pessoas?<br>Reconhece a importância dos nomes para a construção da identidade subjetiva dos sujeitos?<br>Sabe o significado do próprio nome e do de seus familiares? |
| Reconhecer e respeitar as diferenças físicas e de personalidade das pessoas. | Identifica suas diferenças física das dos demais colegas de sala de aula?<br>Demonstra as diferentes personalidades existentes na sala de aula com desenhos?<br>Respeita as diferenças físicas e intrínsecas à personalidade das pessoas? |
| Conhecer e respeitar as diferentes formas de viver no mundo. | Expressa a forma de viver da família?<br>Exemplifica formas diferentes de viver?<br>Identifica e demostra respeito à diversidade de formas de vida de seu coletivo com diferentes linguagens? |
| **MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e respeitar ideias, memórias e saberes em diferentes meios sociais. | Distingue e respeita ideias, memórias e saberes em diferentes meios sociais? |
| Reconhecer e respeitar pensamentos, lembranças, memórias e saberes culturais e religiosos. | Compreende o que são saberes culturais e religiosos?<br>Identifica e respeita pensamentos, lembranças, memórias e saberes culturais e religiosos em seu meio social? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar as diferentes formas de registros das memórias pessoais, familiares e coletivas. | Sabe o que são memórias?<br>Conhece registros de memórias?<br>Identifica as diferentes formas de registrar memórias pessoais, familiares e coletivas?<br>Reconhece as formas de registros das memórias encontradas em contexto social em que vive? |

## 2º ano – Ensino Religioso

| IDENTIDADES E ALTERIDADES | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer a si próprio na sociedade. | Expressa desejos, necessidades e sentimentos?<br>Desenvolve as atividades escolares com autonomia?<br>Identifica a sua importância na família?<br>Reconhece-se como pessoa que convive com a diversidade?<br>Reconhece a sua importância em seu contexto social? |
| Identificar os espaços de sociabilização existentes em seu ambiente social de convivência e perceber, pelas diferenças ou semelhanças existentes entre os espaços de convivência, os diversos costumes e crenças existentes. | Expressa o significado de espaço de sociabilização, costume e crenças?<br>Compreende a importância dos espaços de convivência social para as pessoas?<br>Exemplifica algum espaço de convivência em seu contexto social?<br>Identifica as diferenças e/ou semelhanças entre os espaços de convivência de seu entorno social?<br>Expressa diferentes costumes e crenças existentes nos espaços de convivência de sua localidade?<br>Expressa respeito pelas diferenças de costumes e crenças encontradas nos espaços de convivência? |
| Compreender a importância da relação existente entre o eu, a família e os espaços de convivência social. | Reconhece a relação existente entre o eu, a família e os espaços de convivência?<br>Entende a importância dos espaços de convivência social para si mesmo e para a família? |
| Reconhecer a importância dos valores para a convivência humana (amor, honestidade, solidariedade, respeito, entre outros). | Demonstra valores de solidariedade e honestidade, entre outros, com atitudes?<br>Estabelece interações com os colegas?<br>Coloca-se no lugar do outro?<br>Expressa a importância dos valores que alicerçam a boa convivência humana? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 2º ano – Ensino Religioso

| IDENTIDADES E ALTERIDADES | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer os diversos símbolos existentes em variados espaços de convivência. | Exprime o conceito de símbolos?<br>Ilustra alguns símbolos existentes nos espaços de sua vivência social?<br>Distingue os símbolos pela sua forma?<br>Identifica os diversos símbolos existentes em variados espaços de convivência da sua cidade? |
| Compreender a importância dos símbolos na formação sociocultural das pessoas e dos grupos sociais. | Identifica algum símbolo em seu contexto familiar?<br>Expressa o significado de alguns símbolos encontrados em seu contexto social?<br>Compreende a importância dos símbolos na construção social e cultural das pessoas e da coletividade? |
| Identificar e respeitar os símbolos religiosos existentes nas diversas tradições religiosas locais. | Associa os símbolos religiosos às tradições religiosas?<br>Identifica algum símbolo religioso existente nas diversas tradições religiosas de seu contexto social?<br>Interage com os colegas sobre as diferenças de tradições e símbolos religiosos existentes entre as famílias?<br>Conhece o significado de alguns símbolos religiosos?<br>Demonstra conduta respeitosa perante os símbolos religiosos existentes nas tradições religiosas de sua cidade? |
| **MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar, de forma respeitosa, os significados atribuídos pelas diferentes culturas, tradições e expressões religiosas aos alimentos considerados sagrados. | Expressa a importância do alimento para a sobrevivência dos seres humanos?<br>Compreende a importância de alguns alimentos para diferentes culturas e tradições religiosas?<br>Exemplifica alimentos considerados sagrados nas tradições religiosas de sua localidade?<br>Dialoga, respeitosamente, com seus pares sobre os alimentos sagrados das tradições religiosas de suas famílias?<br>Identifica e respeita os significados atribuídos pelas culturas e tradições religiosas aos alimentos considerados sagrados? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 3º ano – Ensino Religioso

| IDENTIDADES E ALTERIDADES | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e respeitar os espaços religiosos e lugares sagrados de diferentes tradições e movimentos religiosos, visitando-os e interagindo com materiais bibliográficos acerca do assunto? | Exemplifica espaços religiosos na sua realidade social?<br>Cita lugares sagrados das diversas tradições religiosas?<br>Distingue locais comuns de sagrados?<br>Compreende a importância dos lugares sagrados e espaços religiosos para as tradições religiosas?<br>Demonstra respeito aos espaços religiosos e lugares sagrados das tradições religiosas de sua localidade? |
| Compreender que os espaços e territórios religiosos são locais de realização das práticas e celebrações das distintas tradições e movimentos religiosos. | Entende que os espaços religiosos são locais específicos para a realização de práticas e celebrações religiosas?<br>Compreende os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas e celebrações de distintas tradições e movimentos religiosos? |
| **MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e respeitar as práticas celebrativas (comemorações, festividades, orações, cerimônias etc.) de diferentes tradições religiosas, destacando as principais práticas celebrativas de sua localidade. | Exemplifica algumas práticas e celebrações das tradições religiosas de seu contexto social?<br>Entende a importância das práticas celebrativas para as diferentes tradições religiosas?<br>Valoriza as diversas práticas celebrativas religiosas existentes em sua localidade?<br>Reconhece e respeita as práticas celebrativas das diferentes tradições religiosas? |
| Reconhecer e respeitar diferentes calendários e datas importantes para diferentes tradições religiosas. | Cita datas importantes para as diversas tradições religiosas de sua região?<br>Reconhece e respeita os calendários adotados por diferentes tradições religiosas?<br>Identifica pelo menos um calendário diferente do estabelecido em sua sociedade, devido às questões religiosas? |
| Conhecer as indumentárias (roupas, acessórios e pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas e compreender a sua importância para as pessoas que seguem as tradições religiosas. | Entende a definição e o uso de indumentárias nas tradições religiosas?<br>Exemplifica indumentária religiosa utilizada em alguma tradição ou manifestação religiosa de sua cidade?<br>Compreende a importância das indumentárias nas manifestações e tradições religiosas?<br>Respeita o uso de indumentárias dos colegas que são adeptos de alguma manifestação e tradição religiosa? |
| Reconhecer a influência que as indumentárias religiosas exercem sobre o modo de vestir das pessoas no cotidiano delas como parte integrante de sua identidade. | Identifica a influência que as indumentárias religiosas exercem sobre o vestir das pessoas no cotidiano delas?<br>Compreende as indumentárias religiosas como elemento que ajuda a construir a identidade das pessoas que seguem tradições religiosas?<br>Exemplifica algum caso conhecido de que as indumentárias religiosas ajudaram a constituir a identidade da pessoa? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 4º ano – Ensino Religioso

| MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer em sua família, no cotidiano escolar e na convivência comunitária no bairro e na cidade ritos religiosos inerentes às diversas tradições religiosas. | Entende o conceito de ritos religiosos?<br>Reconhece ritos religiosos vivenciados no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário?<br>Valoriza os ritos religiosos das tradições religiosas presentes na sua localidade? |
| Perceber as diversas formas de expressão espiritual de ligação entre os seres humanos e o transcendente, como oração, cultos, gestos, cantos, danças, meditação etc. | Reconhece as diversas formas de as pessoas se conectarem com o transcendente?<br>Percebe a importância que orações, cultos, danças e cantos, entre outras expressões, têm na vida religiosa das pessoas que intentam manter contato com o transcendente?<br>Exemplifica, no seu contexto social, formas de expressão espiritual entre os seres humanos e o transcendente? |
| Conhecer e respeitar os ritos religiosos praticados pelas diferentes matrizes religiosas – africana, indígena, ocidental e oriental – encontradas no Brasil. | Reconhece as diversidades de matrizes religiosas (africana, indígena, ocidental e oriental)?<br>Identifica ritos religiosos pertencentes a todas matrizes religiosas em sua região?<br>Exemplifica ritos religiosos presentes nas matrizes africanas e indígenas em seu município?<br>Respeita e valoriza os rituais religiosos das diferentes matrizes religiosas? |
| Identificar nas diferentes expressões de arte – como pintura, arquitetura e escultura, entre outras – as diversas demonstrações e alegorias religiosas, reconhecendo-as como elementos constituintes da identidade das diversas culturas e tradições religiosas. | Identifica elementos que compõem obras artísticas consideradas religiosas?<br>Exemplifica expressões artísticas de cunho religioso presentes em sua localidade?<br>Expõe como as obras de artes de cunho religioso contribuem na formação identitária de diversas culturas e tradições religiosas, com exemplos de sua cidade ou região?<br>Reconhece a importância dessas expressões artísticas para a história cultural da humanidade? |
| **CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Estudar e respeitar as ideias de divindades, seres sagrados de diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, compreendendo-as como representações do transcendente em respostas às questões existenciais da humanidade. | Diferencia conhecimento científico de conhecimento popular?<br>Exemplifica questões existenciais?<br>Define divindade ou ser sagrado, considerando os aspectos religiosos?<br>Nomeia alguma divindade considerada pelos seus familiares e ou comunidade?<br>Reconhece representações de divindades das tradições religiosas e filosofias de vida?<br>Conhece e respeita os significados das representações de divindades das diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, no contexto familiar e comunitário?<br>Entende as representações de seres sagrados como elo entre o imanente e o transcendente e como busca de respostas às questões as quais a ciência não responde? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 5º ano – Ensino Religioso

| CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Perceber os acontecimentos sagrados como recursos de preservação da memória das diferentes e diversas culturas e tradições religiosas. | Identifica acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas?<br>Observa e exemplifica, em seu contexto comunitário, acontecimentos sagrados que contribuem para a preservação da memória de tradições religiosas da região?<br>Entende os acontecimentos sagrados como elementos constituintes das tradições religiosas que contribuem na preservação da memória dessas tradições? |
| Identificar as diferentes narrativas sagradas dentro das diversas manifestações religiosas e filosofias de vida. | Identifica as diferentes narrativas sagradas das diversas tradições religiosas e filosofias de vida?<br>Entende os conceitos de sagrado nas narrativas sagradas? |
| Perceber nas narrativas sagradas os princípios éticos que promovem a convivência humana. | Identifica os princípios éticos que promovem a boa convivência humana nas narrativas sagradas? |
| Perceber os mitos de criação como meio simbólico de respostas para as questões existenciais e compreensão do transcendente, reconhecendo-os como meios transmissores de mensagens e funções religiosas, utilizados por diferentes tradições religiosas e filosofias de vida. | Identifica mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas?<br>Aponta alguns mitos de criação considerados pelo seu contexto familiar e comunitário?<br>Entende o caráter simbólico de mitos de criação?<br>Reconhece a importância dos mitos de criação para a compreensão do transcendente e possíveis respostas às questões existenciais humanas?<br>Reconhece que os mitos de criação contêm mensagens e funções religiosas? |
| Compreender as relações da religiosidade com a ancestralidade e a importância na transmissão para outras gerações. | Entende o papel dos ancestrais na transmissão de ensinamentos para outras gerações?<br>Exemplifica algum ensinamento transmitido dos mais velhos para os mais novos em seu âmbito familiar e comunitário?<br>Compreende as relações da religiosidade com a ancestralidade na transmissão de conhecimentos religiosos para gerações futuras? |
| Reconhecer que a tradição oral é um meio de transmissão milenar e de suma importância para a preservação das memórias e acontecimentos culturais, religiosos e de filosofias de vida. | Reconhece a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos culturais, religiosos e de filosofias de vida?<br>Identifica o motivo pelo qual a oralidade, em algumas tradições religiosas e filosofias de vida, é a principal, senão a única, forma de transmissão de saberes entre gerações?<br>Exemplifica tradições religiosas e filosofias de vida que transmitem conhecimentos religiosos, basicamente, pela oralidade? |
| Perceber e respeitar a linguagem religiosa utilizada nas diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida. | Identifica a linguagem religiosa?<br>Percebe e respeita a linguagem religiosa utilizada nas diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida? |
| Reconhecer que na tradição oral existem ensinamentos que estão relacionados aos modos de ser e de viver no mundo terreno. | Reconhece que os ensinamentos dos textos orais geralmente são relacionados aos modos de ser e de estar no mundo?<br>Aponta alguns ensinamentos, transmitidos pelos textos orais, relacionados aos modos de ser e de viver? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997




*Conhecimento como resultado de interações cognitivas, históricas e culturais (Foto: Acervo/Wagner)*

# 4 Educação de Jovens e Adultos

Um referencial curricular para atender às necessidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa, inicialmente, considerar que os sujeitos matriculados nas redes, nessa modalidade, devem ser reconhecidos como pertencentes a determinados grupos culturais, sociais e econômicos que vivem e sobrevivem em uma sociedade letrada, competitiva e, muitas vezes, injusta. Os estigmas que historicamente carregam não podem ceifar a condição humana, os conhecimentos, a visão de mundo, os saberes e as aprendizagens vivenciadas e adquiridas ao longo da vida, com destaque ao envolvimento com o mundo do trabalho, seja ele formal ou informal.

## Desafios

Com base nesses elementos, é possível dimensionar que o trabalho na EJA apresenta alguns desafios, a começar pela dificuldade de muitas estudantes e muitos estudantes em garantir a assiduidade, a pontualidade e a permanência na escola ao longo do ano letivo. Vale também considerar os fatores que impedem o acesso, a fixação em um determinado lugar (seja em áreas urbanas ou rurais), a interação e a produção de conhecimentos estruturantes para uma Educação Integral e articulada ou atrelada ao exercício da cidadania democrática plena. É necessário, assim, um espaço aberto de comunicação e diálogo constantes, em que as vozes e os anseios pos-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



sam ser ouvidos, atendidos e respeitados, considerando as demandas de aprendizagem necessárias e fundamentais em cada escola, de acordo com o local, o público e os interesses de estudantes de forma geral.

É importante, também, considerar as grandes inquietações da contemporaneidade acerca da sociedade e da escola, entendendo que ambas se constituem em lugares privilegiados de aprendizagens relevantes para ações cidadãs que afetam de modo especial o trabalho de gestores, educadores e comunidade escolar. Nesse sentido, deve-se garantir um referencial curricular que contribua na formação dos sujeitos da EJA com vistas ao fortalecimento de relações sociais que assegurem seus direitos de aprendizagem e de ser cidadãs e cidadãos no mundo, valorizando conteúdos historicamente produzidos e socialmente visíveis.

Com base nessa perspectiva, nos estudos acadêmicos contemporâneos (FREIRE, 1980, 1987, 1991; ARROYO, 2011; GADOTTI, 2013), no Documento Curricular Referencial da Bahia (BAHIA, 2019) e nas políticas educacionais desenvolvidas nos municípios que constituem o ADE Chapada Diamantina e Regiões, as educadoras e os educadores formularam contribuições para a construção do Referencial Curricular da EJA.

## Pressupostos

Neste material, as estudantes e os estudantes são tidos como sujeitos centrais do processo de aprendizagem e são consideradas as características culturais, históricas e políticas das regiões. Com isso, as propostas pedagógicas respeitam e valorizam as identidades locais e as experiências de seus atores sociais, representados por mulheres e homens, adolescentes, jovens, adultos, idosas e idosos, todos que buscam o direito de vivenciar a "Educação ao longo da vida" (ARROYO, 2010), sobretudo os que não tiveram êxito no processo de escolarização na idade prevista. É importante, portanto, refletir sobre quem são essas pessoas e quais as suas perspectivas e os seus interesses na contemporaneidade.

Às equipes das secretariais de Educação dos municípios, juntamente com as educadoras e os educadores, cabe construir um alinhamento para definir o enfoque da EJA para idosas e idosos. Esse público tem especificidades e expectativas sobre a escolarização e os projetos de vida distintos dos jovens e dos adultos de outras faixas etárias. A EJA para idosas e idosos deve se fundar no direito à Educação como resposta de resistência aos processos históricos de exclusão social.

Por ser espaço de luta por existência e coexistência para os adultos mais experientes, a Educação deverá ser garantida com propostas que respeitem o acúmulo de vivências e de lucidez que os tornam sujeitos de autoria, de voz e de autoridade, contribuindo para tornar o ambiente escolar um espaço humanizado; um local de escuta e de promoção de valores que opere o respeito às diferenças e a construção do futuro por meio de aprendizagens oriundas de movimentos híbridos, unindo memórias e novos caminhos para conhecer.

Tendo como referências o que foi exposto:

- Como elaborar uma proposta para o ensino na EJA tendo como meta as aprendizagens que garantam o direito à cidadania plena dos sujeitos?
- Como as escolas precisam se estruturar ou reestruturar de modo a atender, na medida do possível, tais quesitos?
- Como construir um currículo que "dialogue com as demandas heterogêneas dos participantes e que incorpore as especificidades e diversidades presentes em suas origens, culturas, saberes, conhecimentos e projetos de vida?" (Contribuição dos educadores no GTT ADE Chapada Diamantina e Regiões, 2019).

## Reflexos no currículo

O currículo prevê e garante a qualidade pedagógica que vai assegurar a articulação entre os saberes vividos e aqueles produzidos na escola, além de delinear sua forma de organização e compartilhamento, bem



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

como o planejamento das aulas, ajudando, assim, a proporcionar um ambiente em que são incorporados valores que "permitem o exercício sistemático de análise da realidade" (Contribuição dos educadores no GTT ADE Chapada Diamantina e Regiões, 2019).

Como a EJA está pautada nos princípios da Educação popular, sua abordagem deve ser desenvolvida baseada no diálogo igualitário (FREIRE, 1997), criando condições para que as estudantes e os estudantes jovens e adultos reflitam sobre as práticas sociais e as novas formas de aprendizagem, ajudando no projeto pessoal e na melhor qualificação para a atuação crítica nos coletivos sociais.

Há várias formas de contemplar as ideias, atitudes, concepções e práticas que estão de acordo com a realidade dos estudantes: valorizando as experiências vividas, ressignificando os conhecimentos prévios, estabelecendo relações de autonomia para formar sujeitos críticos e participativos e considerando a necessidade de trabalhar os objetos do conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar.

Esses entendimentos só serão possíveis se houver disposição política de todos os responsáveis pela Educação, pois é preciso mover-se, atuar, intervir, reformular, repensar e rediscutir caso o que já foi elaborado não funcionar de imediato.

O currículo que emergirá deste Referencial Curricular e o trabalho pedagógico na EJA devem possibilitar o tratamento do objeto do conhecimento de cada componente curricular por meio de problematização. O objetivo é promover o desenvolvimento integral da pessoa, com uma visão de sujeito que se constrói na historicidade, tornando-o produtor de conhecimento, riqueza e bens culturais. Nessa perspectiva, a estudante e o estudante são os autores da própria história, pois são ela e ele que sentem, trabalham, pensam, amam, transformam e transformam-se, vivem e promovem novas práticas sociais.

Este Referencial Curricular para a EJA é, portanto, norteado pela concepção de conhecimento como resultado de interações, apropriações e trocas cognitivas, históricas e culturais (ARROYO, 2010) que, mediadas pela professora e pelo professor, geram posicionamentos e produções autorais por seus sujeitos. Aprender, então, implica construções que consideram as relações entre o que o sujeito já sabe e o que ele potencialmente pode construir, ressaltando o papel da escola ao oportunizar situações favoráveis a avanços significativos de sistematização de maneira prática e eficaz.

## Organização do Referencial Curricular

Este documento apresenta uma organização por áreas do conhecimento, que estão subdivididas por eixos temáticos em cada componente curricular. Este, por sua vez, desdobra-se em aprendizagens esperadas e indicadores de avaliação. Com esse modelo curricular, é possível que a equipe pedagógica das escolas – formada por diretora, ou diretor; coordenadora, ou coordenador; professoras e professores e outros profissionais – possa orientar-se para desenhar a proposta pedagógica de cada componente sem perder de vista os contextos sociais, culturais, históricos e econômicos em que se inserem a escola e, principalmente, o processo formativo dos sujeitos que dela fazem parte.

As aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação aqui apresentados podem ser tomados como pontos de partida que cada professora, ou professor, vai adaptar às necessidades de aprendizagens de cada turma ou grupo, desde que as escolhas sejam potentes para o diálogo e a construção dos conhecimentos em questão. Ao organizar o que ensinar na EJA, é necessário garantir agrupamentos de abordagens que relacionem aspectos relevantes no campo da formação dos sujeitos.

O grupo de estudantes que compõem as classes da EJA configura-se, na maioria das vezes, por falta de oportunidades sociais e de políticas públicas de Educação para os segmentos populares. Logo, o currículo da EJA deve ter o compromisso com as histórias de vidas socialmente silenciadas; ser vivo, crítico e representativo dos modos de resistir daqueles socialmente excluídos.

As novas construções conceituais e empíricas resultarão da mediação de situações didáticas intencionais que possibilitem reflexões, construções e superação de crenças, que inclusive afetam a autoestima dos estudantes quanto à própria capacidade e ao merecimento de aprender e de se transformar enquanto pessoas integradas e importantes na sociedade.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A organização do currículo da EJA norteada pelo delineamento de eixos temáticos avança no respeito às especificidades e à heterogeneidade de seus estudantes. Com isso, é possível atender aos distintos interesses de jovens, adultos e também de idosas e idosos, contribuindo para transformar os processos formativos na escola em oportunidades de conquistas de novas aprendizagens. Essa é uma chance de aproximar diferentes gerações em seus percursos cognitivos e sociais, tendo em vista que todos os integrantes da EJA são verdadeiros representantes de estratégias de resistência histórica na ruptura de condições desiguais que ameaçam os direitos inerentes à cidadania. Assim, por apostar na escola, esses sujeitos merecem a sua melhor poesia.

Ainda sobre a estruturação do documento, cada área do conhecimento está subdividida em duas partes: a primeira, com os conhecimentos e as aprendizagens necessários para os três primeiros anos do ciclo de ensino, ou estágios de aprendizagens, como é descrito em algumas redes, está neste livro; a segunda, para o trabalho de mais dois anos, está no Referencial Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, concluindo, assim, as etapas que antecedem o Ensino Médio.

Este Referencial Curricular propõe que o currículo da EJA torne-se um aporte de reflexões sobre as emergências das ligações entre tecnologias, novas formas de trabalho e direitos do trabalhador, dialogando com as temáticas que fortalecem a cidadania. Tudo isso considerando as condições e viabilidades de cada realidade. Trata-se de pensar um currículo para o viver sustentável, que respeita e valoriza a diversidade, as contribuições das culturas ancestrais e a religiosidade.

A velocidade grande com que as informações e as tecnologias são geradas e reproduzidas na atualidade é uma dimensão que não pode ficar de fora do planejamento da professora, ou do professor, que terá a incumbência de orientar quanto à pesquisa e ao estudo em fontes confiáveis, evidenciando a distinção entre informação, conhecimento e saber.

As atividades pedagógicas devem ser organizadas considerando questões e problematizações que unam teoria e prática; razão e sensibilidade; Educação, trabalho e consciência, superando o ensino descontextualizado de conteúdos ou treinamento para atividades laborais.

De acordo com os estudos de Freire (1997) e Gadotti (2013), a prática pedagógica precisa propiciar oportunidades para que as estudantes e os estudantes desenvolvam diferentes estratégias de interpretar, agir e resolver problemas. Na EJA, uma grande contribuição da escola é proporcionar a reflexão, pondo em jogo o que os sujeitos já sabem e pensam, podendo, de algum modo, subsidiá-los a repensar suas posições e ajudá-los na tomada de decisões com responsabilidade social.

Desse modo, um currículo para a EJA, além de proporcionar situações desafiadoras para a produção do conhecimento, deve garantir formas de circulação de novas descobertas e elaborações, valorizando a dimensão sociocultural das contribuições das distintas áreas do conhecimento, como o papel das Ciências, da Matemática, das Artes e da Educação Física na sociedade.

O Referencial Curricular da EJA aponta para algumas premissas que sustentam a nossa concepção:

- O contexto escolar deve ser estruturante para as aprendizagens individuais e coletivas.
- O que se aprende nas aulas da EJA são práticas sociais.
- O ensino deve dialogar com os conhecimentos prévios trazidos para a escola pelos sujeitos da EJA.
- A qualidade da interação entre os pares merece atenção na mediação docente.
- A avaliação consiste em oportunidade de apropriação das próprias estratégias de aprendizagem, gerando descobertas, reelaborações e pensamento autônomo, no qual o sujeito reconhece quanto avançou e em que pode melhorar, inclusive para considerar a aprovação ou não das estudantes e dos estudantes.

Assim, faz-se necessário garantir às estudantes e aos estudantes da EJA, por meio desta proposta, abordagens que garantam um tratamento dialógico, interdisciplinar, contextualizado e socialmente referenciado das temáticas, dos objetos do conhecimento e de suas modalidades organizativas no trabalho pedagógico na sala de aula.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## Língua Portuguesa

| CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO/CONVENÇÃO DA ESCRITA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Escrever, com autonomia, o próprio nome. | Escreve, convencionalmente, o próprio nome e o utiliza como referência para escrever outras palavras? |
| Escrever o próprio nome e o das colegas e dos colegas, de modo convencional, em situações de organização escolar em que se fizer necessária essa identificação. | Escreve o próprio nome e o das colegas e dos colegas de modo convencional? |
| Escrever, de acordo com sua hipótese de escrita, listas de palavras de um mesmo campo semântico (títulos de livros lidos, nomes de lanches preferidos etc.), adivinhas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. | Escreve usando a sua hipótese de escrita:<br>• Se a hipótese for silábica, escreve controlando a produção pela hipótese silábica, com valor sonoro convencional e justificando a forma de escrever?<br>• Se a hipótese for silábico-alfabética ou alfabética, considera ao escrever quais, quantas e a ordem das letras para grafar as palavras, utilizando-se do procedimento de análise fonológica das mesmas? |
| Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras/textos alfabeticamente, utilizando letras/grafemas que representem fonemas, ainda que escreva com algumas falhas no valor sonoro convencional (“HATO” para “gato”, “KAZA” para “casa” ou “AHUA” para “água”). | Revisa suas escritas com base nas intervenções realizadas pelas colegas e pelos colegas e pela professora, ou pelo professor, incorporando suas contribuições se for o caso?<br>Consulta o material exposto na sala para revisar o que escreveu com base na intervenção da professora, ou do professor?<br>Escreve compreendendo progressivamente a base alfabética do sistema? |
| Observar escritas convencionais (listas de nomes da classe, textos expostos, títulos de livros etc.) como apoio à escrita, comparando-as às suas produções, percebendo semelhanças e diferenças e ajustando quando for preciso. | Identifica semelhanças gráficas em partes de textos que se relacionam, do ponto de vista sonoro, como as rimas de um poema?<br>Busca pistas em escritas estáveis presentes na sala de aula para escrever/revisar suas produções?<br>Discute, em dupla/grupos, a sua produção escrita, ouvindo as colegas e os colegas opinando e ajustando suas produções? |
| Copiar textos breves, observando aspectos como espaçamento entre as palavras, distribuição gráfica de suas partes, uso da pontuação entre outros aspectos, voltando para o texto-fonte sempre que tiver dúvidas. | Reproduz pequenos textos observando aspectos como pontuação, acentuação, presença de letra maiúscula, paragrafação e distribuição gráfica de suas partes, entre outros? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. | Recita o alfabeto e utiliza-o nas situações de escrita para localizar letras?<br>Recorre ao alfabeto e a textos estáveis, entre outros referenciais, nas situações de leitura e escrita para rever suas produções? |
| Analisar, com progressiva autonomia, semelhanças e diferenças entre os nomes das colegas e dos colegas, considerando indícios como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos. | Utiliza a lista de nomes da classe como referencial de escrita?<br>Apoia-se na letra inicial, medial, final ou outros indícios para localizar nomes em listas, validar ou descartar as antecipações realizadas?<br>Reconhece partes iguais de duas palavras (na lista de nomes: MARIANA e MARIA)? |
| Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. | Compara palavras, identificando semelhanças e diferenças entre a emissão sonora e o registro escrito? |
| Analisar palavras e suas partes com base no trabalho com textos da tradição oral (cantigas, parlendas do repertório local, regional e nacional, poemas etc.), progredindo para uma análise cada vez mais ajustada de partes menores da palavra (quais letras correspondem a quais sons; quantas letras e sons a compõem). | Apoia-se na letra inicial, medial, final ou outros indícios para validar ou descartar as antecipações realizadas na análise de textos e palavras?<br>Compara palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons iniciais, mediais e finais, ajustando o escrito ao falado? |
| Analisar inventário de palavras organizando-as pelo critério de aproximação de campo semântico (separar os nomes das alunas e dos alunos que faltaram da lista, separar as frutas dos legumes etc.) | Localiza palavras em lista com base na solicitação da professora, ou do professor, e/ou definição de um critério?<br>Apoia-se na letra inicial, medial, final ou outros para localizar uma palavra? |
| Relacionar elementos sonoros (partes de palavras, sílabas) com sua representação escrita. | Produz escrita com certa preocupação de quais letras usar para grafar as palavra?<br>Realiza, de modo colaborativo e autônomo, análises fonológicas de palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons iniciais, mediais e finais, avançando para análise da relação fonema-grafema em situações de reflexão sobre a grafia correta? |
| Conhecer e identificar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas em situações de consulta a materiais impressos, digitais e manuscritos. | Identifica letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, no caso das situações do cotidiano que requeiram esse tipo de identificação (rótulos, internet, cartas manuscritas, crachás, livros de receitas, livros etc.), além das situações de leitura e escrita do cotidiano escolar? |
| Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco. | Reconhece a separação das palavras na escrita?<br>Lê e acompanha a leitura de textos conhecidos de modo a compreender a segmentação entre as palavras?<br>Segmenta textos conhecidos em palavras, ainda que com algumas falhas?<br>Participa de produção coletiva, em duplas, observando modos de segmentar as palavras no final da linha? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Língua Portuguesa

| CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO/CONVENÇÃO DA ESCRITA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, os efeitos de sentido produzidos pelo uso de outros sinais no texto, além das letras: pontuação, acentuação e outras saliências (aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra). | Observa o uso de outros sinais no texto e contribui com análises realizadas a respeito do sentido produzido pelo uso desses sinais?<br>Utiliza, com a ajuda da colega, ou do colega, a pontuação adequada em situação de escrita de textos conhecidos? |
| Reconhecer relações de sinonímia e antonímia por comparação de palavras com base em uma determinada relação presente em texto. | Agrupa palavras pelo critério de aproximação de significado?<br>Realiza, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, análise e agrupamento de palavras por aproximação de significado em situação que requerer esse procedimento? |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Escutar com atenção falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. | Escuta com atenção as falas de professores e colegas?<br>Formula perguntas pertinentes com clareza?<br>Solicita esclarecimentos quando tem dúvidas? |
| Participar de rodas de leitura, rodas de conversa ou de jornal, no contexto escolar, fazendo perguntas sobre o tema tratado, expressando-se de maneira audível e ouvindo as colegas e os colegas. | Escuta com atenção a leitura de professores e colegas?<br>Participa de rodas de leitura, rodas de conversa ou de jornal, no contexto escolar, respeitando os turnos da fala e posicionamentos divergentes dos seus?<br>Expressa-se de maneira audível?<br>Formula perguntas pertinentes com clareza?<br>Ouve e respeita as opiniões diferentes das suas? |
| Participar de rodas de leitura de textos literários no contexto escolar tecendo comentários acerca do texto, da obra lida, do autor, do gênero, expressando-se de maneira audível e ouvindo as colegas e os colegas. | Participa de rodas de leitura de textos literários no contexto escolar respeitando os turnos da fala e posicionamentos divergentes dos seus?<br>Emite opinião acerca do texto, da obra lida, do autor e do gênero?<br>Expressa-se de maneira audível?<br>Ouve e respeita as opiniões e os comentários diferentes dos seus? |
| Reconhecer, progressivamente, as características da conversação espontânea presencial. | Respeita os turnos de fala?<br>Utiliza, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor?<br>Expressa-se de maneira audível?<br>Ouve e respeita as opiniões diferentes das suas?<br>Ajusta a fala considerando os interlocutores? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconhecer características regionais, urbanas e rurais da fala em canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, respeitando as diversidades como características do uso da língua por diferentes culturas locais, regionais, nacionais ou de outros países, rejeitando preconceitos linguísticos. | Identifica características regionais, urbanas e rurais da fala em canções e outros textos falados?<br>Valoriza e respeita características regionais, urbanas e rurais presentes em canções e em outros textos que ouve? |
| Compreender os diferentes usos e funções de textos relacionados aos diversos campos de atuação (vida cotidiana, artístico-literários, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e jornalístico-midiático) utilizando-o nas situações do cotidiano, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. | Identifica as funções dos textos relacionados aos diversos campos de atuação (vida cotidiana, artístico-literários, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e jornalístico-midiático)?<br>Diferencia os textos presentes nos diferentes campos e mídias?<br>Reconhece as finalidades de cada texto em cada campo de atuação?<br>Identifica suportes e portadores impressos e digitais de publicações desses textos? |
| Estabelecer, com crescente autonomia, expectativas em relação ao texto que vai ler/ouvir. | Apoia-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção dos textos para realizar antecipações, inferências e verificações?<br>Realiza antecipações, inferências e verificações ao longo da leitura individual ou em situações de leitura pela professora, ou pelo professor? |
| Apreciar textos literários socialmente reconhecidos e valorizados e, sobretudo, aqueles relativos à literatura periférica que valorizam as matrizes africanas e indígenas participando de rodas de leitura, trocando ideias e opiniões com seus pares. | Escolhe livros para leitura individual justificando a escolha?<br>Emite opiniões após a leitura?<br>Compartilha as leituras dos textos literários socialmente reconhecidos e valorizados?<br>Comenta as leituras feitas?<br>Valoriza os textos de matrizes africanas e indígenas? |
| Ler e compreender, com apoio ou autonomamente, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo comportamentos leitores. | Escolhe livros para leitura individual justificando a escolha?<br>Emite opiniões após a leitura?<br>Compartilha as leituras dos textos literários socialmente reconhecidos e valorizados?<br>Comenta as leituras feitas?<br>Indica leituras feitas? |
| Acompanhar a leitura compartilhada de textos variados em diferentes práticas. | Participa da leitura compartilhada?<br>Reconhece a leitura compartilhada como uma prática social?<br>Compreende e realiza os procedimentos de leitura em situação de leitura compartilhada?<br>Respeita os turnos da leitura e o momento da leitura dos outros? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Língua Portuguesa

| LEITURA E ESCUTA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Utilizar procedimentos de leitor para se apropriar das informações veiculadas no texto em diferentes situações de leitura (leitura colaborativa, leitura pelo professor, leitura compartilhada). | Antecipa informações com base em títulos, subtítulos e outras pistas visuais e linguísticas presentes no texto?<br>Localiza informações no texto?<br>Utiliza informações presentes nos textos para validar ou refutar predições feitas? |
| Ler textos diversos dos diferentes campos de atuação, utilizando pistas linguísticas e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito, progredindo da leitura em colaboração para a leitura autônoma. | Lê de modo compreensivo textos dos diferentes campos de atuação?<br>Relaciona as pistas contextuais com o conteúdo do texto?<br>Lê e compreende, de modo autônomo, textos dos diferentes campos de atuação?<br>Utiliza pistas linguísticas e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito? |
| Reconhecer a função dos textos informativos em situações de estudo e pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações). | Diferencia textos informativos dos literários?<br>Seleciona textos para estudar?<br>Compreende a validade científica que devem ter os textos informativos?<br>Valida as informações veiculadas nos textos informativos? |
| Ler/ouvir textos das diversas áreas do conhecimento para estudar temas relacionados a uma finalidade determinada, de fontes diversas das mídias digitais e impressas. | Dispõe-se a ler para estudar realizando procedimentos típicos de situações de estudo (destacar informações relevantes, tomar nota, produzir esquemas com sínteses)?<br>Compreende o texto lido identificando sua ideia central?<br>Compara informações em textos veiculados em diferentes mídias que abordem os mesmo temas ou similares, buscando validar qual delas é mais confiável e por quê? |
| Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos de diferentes gêneros, apoiando-se no contexto da frase ou do texto.<br>Inferir, com autonomia crescente, informações implícitas em textos lidos. | Compreende o texto lido, ainda que ele apresente palavras ou expressões desconhecidas, apoiando-se no contexto da frase ou do texto?<br>Compreende informações implícitas em textos?<br>Compreende, em situação de leitura colaborativa, informações implícitas em textos?<br>Explicita os recursos utilizados para realizar a inferência? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Participar de situações de intercâmbio oral, com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. | Expressa-se de forma a ser compreendido?<br>Regula o tom de voz, a articulação e os ritmos da fala, adequando-os à situação comunicativa e ao interlocutor?<br>Participa do planejamento interagindo com a turma e a professora, ou o professor, e opinando?<br>Percebe a necessidade de adequação da linguagem em diferentes contextos? |
| Registrar, em colaboração com as colegas e os colegas, com a ajuda da professora, ou do professor, e pelo autoditado e com progressiva autonomia, texto que se sabe de memória considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | Escreve textos que sabe de memória de modo colaborativo, de acordo com sua hipótese de escrita?<br>Escreve alfabeticamente textos que conhece de memória, autonomamente, fazendo uso do autoditado? |
| Planejar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, textos escritos de diferentes gêneros e pertencentes aos diferentes campos de atuação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto (contexto de produção). Nesse caso, a professora, ou o professor, precisa verificar o gênero mais adequado, considerando os conhecimentos da turma em relação ao sistema de escrita e a abordagem realizada. No caso de repetir o gênero, é preciso garantir a progressão pela complexidade do texto selecionado ou pelo nível de autonomia da estudante, ou do estudante. Por exemplo, produzir receita com a ajuda ou produzir receita com autonomia. | Identifica o gênero mais adequado para atender à situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto a ser produzido?<br>Compreende a importância do planejamento como um texto intermediário para apoiar sua produção?<br>Participa do planejamento interagindo com a turma e a professora, ou o professor, dando ideias pertinentes de acordo com a situação comunicativa?<br>Reconta[1], em atividade coletiva de classe, histórias conhecidas, lidas pela professora, ou pelo professor, para recuperar a sequência dos episódios essenciais/ informações importantes e algumas características da linguagem do texto lido?<br>Organiza, de modo colaborativo, o texto que será produzido parte a parte na ordem em que será produzido? |
| Produz, ditando para a professora, ou para o professor, e/ou colegas textos de diferentes gêneros, recorrendo ao plano do texto, aos estudos sobre as características do gênero e revisando enquanto escreve. | Produz o texto considerando para que escrever, para quem escrever, o que escrever e de que modo escrever?<br>Utiliza procedimentos e comportamentos próprios de quem produz textos, como ler e reler o que produziu e revisar o texto enquanto escreve?<br>Inclui todas as informações necessárias à compreensão dos interlocutores na produção de textos orais e escritos.<br>Utiliza o planejamento prévio como apoio no registro escrito? |
| Realizar, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, registros como notas, esquemas, sínteses, fotos e vídeos em situação de intercâmbios orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema tendo em vista apoiar o estudo e as reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. | Toma nota de aulas, apresentações orais e entrevistas, identificando as principais informações?<br>Toma nota de aulas, apresentações orais e entrevistas hierarquizando as informações mais relevantes?<br>Elabora esquemas e sínteses para apoiar o estudo e a reflexão com base no registro das notas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Língua Portuguesa

| PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Expor, por meio de textos orais (seminários e debates), aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento. | Discute aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, problemas do cotidiano e convivência, alimentados por pesquisas próprias em fontes diversas, considerando a fala do outro, ouvindo de maneira respeitosa, emitindo e justificando opiniões?<br>Formula perguntas e comentários referentes ao tema em estudo para apoiar sua exposição oral?<br>Produz sínteses em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, sobre o tema tratado considerando as discussões realizadas e opiniões apresentadas?<br>Produz textos orais de apreciação e opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando conhecimento sobre o gênero a ser produzido?<br>Expõe, por meio de textos orais, aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento? |
| Revisar o texto produzido tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, formatação, uso adequado de ferramentas de edição e norma culta. | Revisa textos com autonomia ou em colaboração com colegas e professores tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, à formatação, ao uso adequado de ferramentas de edição e à norma culta? |
| Participar ativamente dos processos de planejamento, textualização, revisão e edição, considerando o contexto de produção. | Participa de maneira colaborativa dos processos de planejamento, textualização, revisão e edição, tendo em vista o contexto de produção? |
| Compreender a necessidade de estabelecer a concordância verbal e nominal na produção de textos, bem como a utilização da pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações e pontuação do discurso direto). | Analisa textos, de modo colaborativo, para observar a ocorrência de conhecimentos linguísticos e gramaticais, como regras básicas de concordância nominal e verbal e pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações e pontuação do discurso direto)?<br>Propõe alternativas de ajustes nas produções textuais baseadas em conhecimentos linguísticos e gramaticais?<br>Utilizar, ao produzir e/ou revisar os textos, regras básicas de concordância nominal e verbal?<br>Preocupa-se com o uso dos sinais de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação) nas produções escritas?<br>Utiliza vírgulas em situações de enumerações?<br>Identifica pontuação do discurso direto? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Compreender a importância do uso dos recursos de referenciação (substituição lexical do referente por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos; por sinônimos; por hiperônimos) e vocabulário apropriado aos gêneros na produção textual. | Analisa textos, de modo colaborativo, para observar o uso dos recursos de referenciação (substituição lexical do referente por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos; por sinônimos; por hiperônimos)?<br>Propõe alternativas de ajustes para resolver repetições indesejadas nos textos produzidos?<br>Propõe alternativas de ajustes utilizando vocabulário apropriado aos gêneros?<br>Elimina repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outras palavras de classes gramaticais relacionadas? |
| Utilizar, ao produzir um texto, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação) com nível suficiente de informatividade. | Identifica, nos textos produzidos, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos)?<br>Identifica articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação)?<br>Utiliza, ao produzir um texto, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos)?<br>Utiliza, ao produzir um texto, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação) com nível suficiente de informatividade? |
| Organizar, com progressiva autonomia, o texto produzido em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. | Identifica os parágrafos em um texto?<br>Preocupa-se em organizar o texto produzido em parágrafos?<br>Organiza o texto produzido em frases e parágrafos? |
| Reler e revisar o texto produzido, com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração das colegas e dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações e ajustes considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidade, gênero, lugar de circulação, portador etc.). | Identifica a necessidade de revisão nos textos produzidos?<br>Utiliza procedimentos e comportamentos próprios de quem produz textos, como ler e reler o que produziu e revisar o texto enquanto escreve?<br>Propõe alternativas para corrigir ou aprimorar o texto produzido?<br>Propõe ajustes considerando a situação comunicativa (interlocutores, finalidade, gênero, lugar de circulação, portador etc.)? |
| Editar a versão final do texto produzido, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, seja manual ou digital. | Edita a versão final do texto produzido, em colaboração com a turma e com a ajuda da professora, ou do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, seja manual ou digital? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Língua Portuguesa

| ANÁLISE LINGUÍSTICA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Distinguir, de forma inicial, gêneros cujas marcas se expressam pelo domínio do narrar, expor, relatar, instruir e argumentar, entre outros. | Identifica marcas que expressam a linguagem dominante dos textos (narrativos, expositivos, instrucionais, argumentativos e relatos, entre outros)?<br>Distingue textos usando como justificativa as marcas de linguagem dominantes em cada um deles?<br>Valida as características presentes em textos organizados em um mesmo gênero? |
| Analisar, com a ajuda das colegas e dos colegas e da professora, ou do professor, as diferenças de sentido de algumas palavras, decorrentes do uso da acentuação (por exemplo: é/e; está/esta; baba/babá; carne/carnê; aí/ai; vovô/vovó etc.), comumente designadas por parônimos ou homógrafos imperfeitos. | Reconhece e identifica os acentos gráficos em palavras conhecidas?<br>Relaciona os acentos gráficos à pronúncia aberta ou fechada da sílaba?<br>Preocupa-se em acentuar palavras de uso recorrente?<br>Utiliza os acentos, em palavras de uso frequente, presentes em textos conhecidos (agudo e circunflexo)? |
| Escrever convencionalmente palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada (regularidades contextuais): R e RR, U e O em sílaba átona, I e E em sílaba átona, M e N que atuam como nasais em finais de sílabas, ÃO, Ã, A, E, I, O e U em sílabas nasais, iniciadas por M e N, utilizando o procedimento de revisão para identificar os contextos em que a letra será usada. | Preocupa-se com regras ortográficas ao produzir textos?<br>Utiliza dicionários e/ou outros recursos para consulta em caso de dúvidas na grafia convencional?<br>Escreve, convencionalmente, palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada (regularidades contextuais): R e RR?<br>Escreve convencionalmente palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada (regularidades contextuais): U e O em sílaba átona?<br>Escreve convencionalmente palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada (regularidades contextuais): I e E em sílaba átona? |
| Reconhecer, ainda que de forma inicial, as situações nas quais o uso da letra maiúscula se faz necessário. | Identifica situações nas quais o uso de letra maiúscula se faça necessário?<br>Preocupa-se com regras para uso das letras maiúsculas?<br>Utiliza, ainda que de forma inicial, letras maiúsculas nas situações que se fazem necessárias? |
| Conhecer a segmentação de palavras e reconhecer a importância de segmentar adequadamente as palavras em um texto, preocupando-se em evitar hipersegmentação ou hiposegmentação. | Identifica a segmentação das palavras conhecidas?<br>Preocupa-se em segmentar adequadamente tentando evitar hipersegmentação ou hiposegmentação? |
| Reconhecer e identificar as diferentes formas de registro dos sons nasais (m/n/~) e seus usos, por exemplo, nos marcadores temporais de passado e futuro. | Identifica as diferentes formas de registro dos sons nasais?<br>Preocupa-se em registrar os sons nasais?<br>Utiliza, ainda que de forma inicial, os sons nasais em palavras de uso frequente?<br>Utiliza, ainda que de forma inicial, os sons nasais em marcadores temporais de passado e futuro? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Diferenciar marcas decorrentes da oralidade que aparecem na escrita, como "ndo", no gerúndio; "i/e" ao final dos verbos conjugados. | Identifica marcas decorrentes da oralidade que aparecem na escrita, como "ndo", no gerúndio; "i/e" ao final dos verbos conjugados?<br>Preocupa-se em registrar marcas decorrentes da oralidade que aparecem na escrita, como "ndo", no gerúndio; "i/e" ao final dos verbos conjugados? |
| Reconhecer palavras com mesma sonoridade que envolvem diferentes formas de registro (ss/ç/s; s/z; x/ch). | Identifica palavras cuja escrita envolve diferentes formas de registros para uma mesma sonoridade (ss/ç/s; s/z; x/ch)?<br>Analisa inventário de palavras com mesma sonoridade que envolvem diferentes formas de registro?<br>Utiliza dicionários e/ou outros recursos para consulta em caso de dúvidas na grafia convencional? |
| Compreender a função da pontuação na construção de efeitos de sentido nos textos. | Identifica sinais de pontuação, acentuação e demais aspectos gráficos?<br>Reconhece os efeitos de sentido provocados pela acentuação em escritos?<br>Propõe possibilidades de pontuação para alterar o sentido do texto? |
| Estabelecer concordância entre o verbo e o sujeito ou entre o nome e seus determinantes (concordância verbal e nominal). | Identifica as possibilidades de flexão dos verbos em número e pessoa?<br>Realiza a concordância verbal adequada na produção e revisão de textos?<br>Identifica as possibilidades de flexão dos adjetivos, artigos e substantivos?<br>Realiza a concordância nominal adequada na produção e revisão de textos? |

## Nota

1. Apesar de se tratar da modalidade oral da linguagem, o objetivo do reconto, nesse caso, é favorecer a capacidade de textualização e de recuperação do texto lido para reescrevê-lo, focalizando operações fundamentais da textualização, como a sequenciação temporal dos acontecimentos; o estabelecimento de relações de causalidade; a compreensão da lógica interna da história; e a manutenção da coesão e da coerência, assim como do registro literário da linguagem.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Arte

| ARTES VISUAIS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e representar o trajeto realizado da casa à escola explorando elementos das artes visuais como ponto, linha, forma e cor. | Demonstra capacidade de imaginação, simbolização e representação?<br>Apresenta noções de espaço como relações entre parte e todo, sentidos e direções, tamanho, distância e proporção? |
| Desenvolver noções de espaço com base em relações entre parte e todo, sentidos e direções, tamanho, distância e proporção. | Produz expressões artísticas visuais, manipulando noções estéticas e matemáticas?<br>Usa técnica e fruição de sentidos na representação de direção, distância e relação espaço/forma? |
| Realizar práticas artístico-visuais que privilegiem o desenvolvimento grafomotor e a percepção sensorial tátil-visual, observando as relações entre parte e todo, sentidos e direções, tamanho, distância e proporção e estimulando a criatividade. | Apresenta capacidade motora, coordenação, percepção visual e registro gráfico de imagens e estímulos visuais?<br>Produz expressões artístico-visuais, manipulando noções de espaço com base em relações entre parte e todo, sentidos e direções, tamanho, distância e proporção?<br>Relaciona domínios de habilidades perceptivas, gráficas e motoras com o exercício e desenvolvimento criativo? |
| Conhecer e analisar as tensões e o espaço de valor dado às produções artístico-visuais, originárias de matrizes culturais com base em processos históricos (legitimando lutas e discussões a respeito da valorização da arte e cultura indígena, africana, afrodescendente e de outras matrizes e contextos) e refletir de modo crítico e empático sobre elas. | Conhece as contribuições artístico-culturais dos povos originários do Brasil?<br>Reconhece os processos históricos de produção da arte e da cultura de nossos ancestrais?<br>Valoriza as contribuições da arte e da cultura dos povos indígenas e africanos para o acervo local, regional e nacional?<br>Representa as marcas estéticas de diversos povos e matrizes em suas produções em contexto escolar e comunitário? |
| Explorar a observação e representação visual do próprio corpo, reconhecendo suas identidades com base em características físicas e culturais como modos de vestir, penteados etc., utilizando o desenho e a pintura. | Consegue elaborar sua imagem e esquema corporal?<br>Reconhece a si mesmo e às colegas e aos colegas como sujeitos com identidades e identificações sociais, que convivem socialmente?<br>Problematiza estereótipos e preconceitos referentes ao corpo e suas relações de pertencimento social e cultural? |
| Conhecer as representações de artes visuais que compõem as exposições temáticas sobre as tradições locais: folias de reis, marujada, roda de São Gonçalo, ternos, entre outros. | Pesquisa e identifica as representações de artes visuais que compõem as exposições temáticas sobre as tradições locais, como folias de reis, marujada, roda de São Gonçalo e ternos?<br>Respeita e valoriza as representações de artes visuais que compõem as exposições temáticas sobre as tradições locais? |
| Mapear as manifestações de cultura pré-histórica em sítios arqueológicos da região, destacando os acervos de registros rupestres. | Realiza o mapeamento das manifestações de cultura pré-histórica em sítios arqueológicos da região, destacando os acervos de registros rupestres? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| DANÇA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer formas de dança de diferentes matrizes culturais e estéticas, tais como danças populares, afro-brasileiras, danças modernas e contemporâneas, para ampliação do repertório motor. | Demonstra interesse, abertura e capacidade de articulação dos saberes apreendidos na experiência artística? |
| Identificar e valorizar especificidades étnicas e culturais locais e do território por meio de suas práticas sociais de produção de linguagens artísticas, vivência da dança, seus modos de organização e de manifestação. | Identifica as relações entre as produções artísticas e as especificidades étnicas e culturais locais e do seu território?<br>Relaciona a dança com as suas práticas sociais de produção de linguagens artísticas? |
| Explorar possibilidades de movimento com base em ações corporais cotidianas identificadas no espaço escolar e fora dele, como andar, correr, saltar, sentar, levantar, deitar e espreguiçar. | Reconhece possiblidades de movimento que incluem ações cotidianas e extracotidianas? |
| **MÚSICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer repertório de canções da cultura popular de tradição oral e cantar aquelas de sua preferência. | Pesquisa canções da cultura popular de tradição oral?<br>Canta canções de sua preferência com as colegas e os colegas de classe, partilhando memórias oriundas das tradições orais?<br>Valoriza o repertório de canções da cultura popular? |
| Reconhecer as relações entre a produção e a divulgação musical, destacando o papel dos meios de comunicação para a popularização da arte. | Discute com as colegas e os colegas, com a mediação docente, sobre o papel dos meios de comunicação e da internet na divulgação de acervos musicais?<br>Seleciona canções relacionadas a trilhas sonoras do cinema e de programas de TV?<br>Constrói uma lista das canções mais curtidas pela classe?<br>Canta canções relacionadas a trilhas sonoras do cinema e de programas de TV? |
| Explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) como conhecimentos específicos para o processo de criação nessa linguagem artística. | Revela apreensão de conceitos e procedimentos relativos à linguagem da música?<br>Apresenta capacidade de ouvir?<br>Demonstra capacidade de aceitação das diferenças no exercício do canto coral? |
| Conhecer as tradições musicais da região destacando suas organizações históricas, tais como fanfarras, filarmônicas, serenatas e saraus. | Investiga as tradições musicais da região destacando suas organizações históricas, tais como fanfarras, filarmônicas, serenatas e saraus?<br>Respeita e valoriza as tradições musicais da região destacando suas organizações históricas, tais como fanfarras, filarmônicas, serenatas e saraus? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Arte

| TEATRO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Pesquisar e contextualizar as produções teatrais, reconhecendo as dimensões sociais, históricas e culturais que expressam as formas do sujeito se relacionar com o mundo. | Pesquisa informações sobre as dimensões sociais, históricas e culturais das produções teatrais locais e regionais?<br>Identifica a importância do teatro na construção cidadã das formas de o sujeito se relacionar com o mundo? |
| Pesquisar manifestações populares, em especial aquelas que têm como matrizes as culturas indígenas e a diáspora africana. | Compreende a contribuição das culturas indígenas e da diáspora africana na produção teatral brasileira? |
| Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação de diálogos que ampliem vocabulários e repertórios próprios sobre temas relevantes. | Explora a possibilidade de criação teatral com base no discurso textual?<br>Compreende os elementos básicos de um diálogo? |
| Criar cenas curtas em relações inter e multidisciplinares com outros componentes curriculares e linguagens artísticas. | Compreende de forma introdutória as diferentes etapas de um processo criativo (geração, interpretação, exploração, seleção, avaliação e estruturação)?<br>Compreende a natureza inter e multidisciplinar do teatro e seu potencial de complementaridade com outras áreas do conhecimento? |
| Pesquisar sobre processos de criação no teatro: espetáculos, construção de personagens, criação de cenários e figurinos, entre outros. | Caracteriza os processos de criação no teatro?<br>Desenvolve a criação de personagens, cenários e figurinos no jogo dramático? |
| **ARTES INTEGRADAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Criar por meio da arte, atitudes favoráveis à aprendizagem, como respeito, solidariedade, empatia, diálogo e colaboração. | Expressa, por meio do contato e da produção de linguagens artísticas, boas atitudes de apreciação da arte e do convívio social, norteadas pela empatia?<br>Aprecia as apresentações das colegas e dos colegas, revelando respeito por suas produções?<br>Colabora em produções artísticas coletivas? |
| Conhecer e explorar diferentes tecnologias para acessar acervos e novos modos de criação artística e interagir com eles. | Explora ferramentas tecnológicas e dispositivos digitais para acessar sites de museus, festivais, cidades culturais, artistas e tutoriais, integrando distintas linguagens? |
| Conhecer o patrimônio cultural material e imaterial produzido pelos povos, considerando as matrizes indígena, africana e europeia. | Acessa o patrimônio cultural material e imaterial da comunidade a qual pertence?<br>Pesquisa em centros culturais, bibliotecas, sites e memoriais as características do patrimônio cultural local material e imaterial? |
| Experimentar situações e práticas nas quais as artes visuais se integram às linguagens audiovisuais gráficas, cenográficas, coreográficas e musicais, valorizando as tradições locais. | Experimenta situações e práticas nas quais as artes visuais se integram às linguagens audiovisuais gráficas, cenográficas, coreográficas e musicais, valorizando as tradições locais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Conhecer as manifestações artísticas que representam as tradições locais, como folias de reis, marujada, roda de São Gonçalo e ternos. | Identifica as manifestações artísticas que representam as tradições locais, como folias de reis, marujada, roda de São Gonçalo e ternos.<br>Pesquisa a origem das manifestações artísticas que representam as tradições locais?<br>Valoriza as manifestações artísticas que representam as tradições locais? |
| Participar da organização de mostra de artes, envolvendo dança, música, teatro e artes visuais. | Participa da organização de mostra de artes, envolvendo dança, música, teatro e artes visuais?<br>Atua como integrante das apresentações de mostra de artes? |

## Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional e sua importância. | Conhece jogos e brincadeiras da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional?<br>Identifica semelhanças com outros jogos e brincadeiras vividos em seu cotidiano?<br>Compreende a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem? |
| Conhecer e respeitar as diferenças individuais e coletivas valorizando o trabalho em grupo. | Realiza jogos e brincadeiras com as colegas e os colegas interagindo durante as vivências?<br>Respeita os outros, suas ideias e os recursos utilizados voluntariamente?.<br>Valoriza o trabalho em grupo? |
| Reconhecer e valorizar brincadeiras e jogos populares tradicionais de matrizes indígena e africana. | Identifica brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matrizes indígena e africana?<br>Explora as características e a importância desse patrimônio histórico e cultural na preservação das diferentes culturas?<br>Reconhece as diferenças culturais, entendendo a importância de sua preservação como patrimônio histórico-cultural?<br>Valoriza brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matrizes indígena e africana?<br>Respeita esse patrimônio cultural? |
| Reconhecer nas brincadeiras e jogos presentes na comunidade e região aspectos da identidade local relacionados com as matrizes indígena e africana. | Reconhece nos jogos e brincadeiras de matrizes indígena e africana semelhanças com outros vividos em seu cotidiano? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Educação Física

| ESPORTES | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Diferenciar os conceitos de brincadeira, jogo e esporte, identificando as características que os constituem e valorizando o trabalho coletivo. | Diferencia brincadeira, jogo e esporte?<br>Identifica as características de brincadeira, jogo e esporte?<br>Valoriza o trabalho coletivo por meio dos jogos, relacionando-os com seu cotidiano? |
| Identificar os esportes presentes na comunidade, reconhecendo os significados que lhes são atribuídos. | Identifica os elementos comuns nos esportes presentes na comunidade?<br>Reconhece os esportes como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais?<br>Analisa criticamente a ocorrência social dos esportes?<br>Constrói individual e coletivamente novos elementos, objetos e regras aos jogos esportivos para atender às necessidades do grupo?<br>Age com bom senso durante a vivência dos esportes, respeitando potencialidades e limites próprios e dos outros?<br>Resolve os conflitos por meio do diálogo, mantendo uma postura positiva? |
| **GINÁSTICAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer as ginásticas como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais. | Identifica as ginásticas como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais?<br>Respeita as diferenças individuais, coletivas e de desempenho corporal? |
| Compreender, por meio da linguagem corporal, as características dos elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano. | Experimenta e explora sensações e expressões corporais diversas?<br>Identifica elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano?<br>Experimenta a ginástica geral, identificando e vivenciando as potencialidades e os limites do próprio corpo e dos outros?<br>Compreende como o corpo se movimenta e se relaciona com os elementos básicos da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano? |
| Identificar, interagir e utilizar a percepção e dominância corporal para conhecer a si mesmo e ao outro. | Interage com as colegas e os colegas ao realizar as atividades da ginástica geral buscando o reconhecimento do corpo?<br>Identifica e utiliza os aspectos e elementos constituintes da ginástica, da ginástica geral e do movimento humano relacionando com situações do seu cotidiano?<br>Identifica as ginásticas presentes na comunidade, reconhecendo os significados que lhes são atribuídos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Experimentar individual e coletivamente as combinações de diferentes elementos da ginástica geral com atividades do cotidiano. | Experimenta e explora sensações corporais diversas como habilidades, estruturas e coordenação motoras, orientação e estruturação espaçotemporal, esquema e percepção corporal?<br>Valoriza os movimentos e a comunicação corporal, relacionando a ginástica geral ao próprio cotidiano? |
| Explorar estratégias para solucionar desafios na vivência individual e coletiva da ginástica geral, reconhecendo e respeitando os limites e potencialidades do corpo. | Respeita as potencialidades e os limites do próprio corpo e do corpo das colegas e dos colegas?<br>Explora, individual e coletivamente, os elementos da ginástica geral em distintas práticas corporais?<br>Recria as ginásticas de acordo com as características do grupo?<br>Age com respeito durante a vivência das ginásticas preservando a própria integridade e a das colegas e dos colegas?<br>Assume diferentes papéis na realização das ginásticas? |
| **DANÇAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender as danças como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais. | Conhece o contexto social, histórico e político que possibilitou o surgimento e as transformações das danças?<br>Identifica as representações atribuídas às danças e a seus praticantes, rompendo com posturas pejorativas?<br>Valoriza e respeita os diferentes sentidos e significados das danças?<br>Distingue as danças com base nos elementos constitutivos?<br>Reconhece as danças como manifestações culturais ressignificadas ao longo do tempo?<br>Respeita as individualidades e a diversidade de gênero, cultura e os referenciais motores das danças? |
| Conhecer as danças presentes na comunidade, reconhecendo os significados que lhes são atribuídos. | Identifica danças presentes na comunidade?<br>Propõe alternativas para recriar danças considerando as características do grupo?<br>Percebe as sensações geradas pela vivência das danças? |
| Reconhece danças de matrizes indígena e africana, comparando e valorizando os elementos, os sentidos e os significados que as constituem. | Identifica elementos constitutivos comuns e diferentes nas danças de matrizes indígena e africana?<br>Compreende a importância das danças de matrizes indígena e africana como patrimônio cultural?<br>Valoriza e respeita os diferentes sentidos e significados das danças de matrizes indígena e africana em suas culturas de origem? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Educação Física

| DANÇAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer, respeitar e valorizar o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, identificando preconceitos no contexto das danças populares e tradicionais do Brasil. | Identifica danças populares e tradicionais do Brasil?<br>Compreende a importância das danças populares e tradicionais do Brasil como patrimônio cultural?<br>Valoriza e respeita os significados das danças populares e tradicionais do Brasil e discute alternativas para superar seus preconceitos?<br>Argumenta repudiando preconceitos no contexto das danças populares e tradicionais do Brasil? |
| Compreender o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, identificando preconceitos presentes no contexto das danças populares e tradicionais do mundo e estratégias de superação. | Compreende os significados das atividades rítmicas e expressivas, das danças populares e tradicionais do mundo?<br>Identifica os preconceitos e alternativas para superá-los, valorizando as diversas manifestações culturais das danças populares e tradicionais do mundo?<br>Compreende os gestos e expressões presentes nas danças do mundo e estabelece referências socioculturais? |
| **LUTAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender as lutas como manifestações corporais e culturais, ressignificadas ao longo do tempo e praticadas por diferentes grupos sociais. | Reconhece as lutas como manifestação corporal e cultural?<br>Compreende que as lutas foram ressignificadas ao longo do tempo?<br>Valoriza os significados atribuídos às lutas pelos seus representantes?<br>Analisa as representações atribuídas às lutas e a seus praticantes e argumenta contra preconceitos e posturas pejorativas?<br>Distingue as lutas com base nas suas características?<br>Compreende o processo que transformou as lutas em esporte? |
| Identificar os riscos durante a realização dos jogos de luta, valorizando a segurança e integridade física individual e coletiva. | Identifica as múltiplas possibilidades dos jogos de luta e sua diversidade cultural humana?<br>Vivencia estratégias para a execução de diferentes elementos dos jogos de luta prezando pela segurança individual e coletiva? |
| Reconhecer a importância das lutas de matrizes indígena e africana respeitando e preservando o contexto histórico, social e cultural. | Conhece diferentes lutas de matrizes indígena e africana, reconhecendo seu contexto histórico, social e cultural?<br>Valoriza os jogos de luta de matrizes indígena e africana como produto sociocultural?<br>Identifica preconceitos existentes na prática dos jogos de lutas de matrizes indígena e africana e propõe alternativas para sua superação? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Matemática e suas relações com a sociedade

| NÚMEROS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender a função social dos números utilizados para expressar contagens, comparações e ordenações e anunciar informações pessoais como endereços (quadra, bloco, lote), códigos postais e números de telefone. | Domina os números de uso social, relacionados a quantificações práticas, como idades, pessoas da família, horas do dia, dias da semana, do mês, preços e quantidades referentes a valores de cédulas e moedas e datas?<br>Reconhece as funções sociais do número em situações relacionadas à vida cotidiana, as quais não indicam contagem nem ordem, como RG, CPF, CEP, telefone, celular e código de identificação?<br>Interpreta códigos numéricos frequentes no cotidiano (números de apartamentos em edifícios, números de telefone, código postal, números de linhas de ônibus etc.)? |
| Compreender como o sistema de numeração decimal está organizado quanto aos valores posicionais de modo a escrever e comparar os numerais. | Comunica e interage com a turma sobre temas relacionados a números, favorecendo a clareza do próprio pensamento e atitudes de cooperação e respeito às ideias do outro?<br>Reconhece, em situações reais, a utilidade das operações aritméticas fundamentais?<br>Compara os números como indicador de análise crítica em temas como a população, a seca e as queimadas na região da Chapada Diamantina? |
| Identificar o antecessor e o sucessor de um número natural escrito, com três, quatro ou cinco dígitos. | Reconhece sequências de números naturais consecutivos?<br>Reconhece sequências de números naturais pares consecutivos?<br>Reconhece sequências de números naturais ímpares consecutivos? |
| Compreender que a representação dos números racionais, na forma cuja representação seja finita, segue regras análogas às dos números naturais: agrupamentos de dez e valor posicional. | Reconhece os números racionais na forma decimal finita no contexto diário?<br>Lê e interpreta números racionais na forma decimal finita?<br>Identifica regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números racionais na forma decimal finita? |
| Compreender as concepções do número para construção de significados numéricos (naturais e racionais na forma decimal finita) com base em sua utilização no contexto social e na resolução de alguns problemas históricos que motivaram sua construção. | Expressa o sentido numérico de forma gradativa, à medida que os números vão sendo percebidos como instrumentos para resolução de determinadas situações-problema?<br>Identifica pequenas quantidades e opera com elas, pois essas noções já estão construídas mentalmente?<br>Domina as regras da numeração decimal (agrupamentos na base 10, valor posicional dos algarismos) e compreende a escrita de números até 1.000? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Matemática e suas relações com a sociedade

| NÚMEROS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Elaborar hipóteses, favorecendo a apresentação de representações (desenhos, esquemas), de modo a estabelecer um ambiente argumentativo nas construções pessoais de escritas de números e produção de diferentes grandezas. | Compreende os significados dos números naturais em diferentes contextos de forma a expandir essa compreensão a novos campos numéricos?<br>Estabelece relações entre o que pensa e as representações escritas convencionais para expressar contagens, comparações e ordenações?<br>Integra a habilidade de contagem com o significado do valor posicional na escrita numérica superior a 1.000? |
| Utilizar procedimentos de cálculo mental e cálculo escrito (técnicas operatórias), selecionando as formas mais adequadas para realizar o cálculo em função do contexto, dos números e das operações envolvidas. | Resolve situações-problema envolvendo números naturais e racionais na forma decimal finita e, com base nelas, constrói significados para as quatro operações fundamentais?<br>Identifica e utiliza diferentes representações dos números naturais e racionais na forma decimal finita, indicadas por diferentes notações, vinculando-as a contextos matemáticos e não matemáticos?<br>Realiza estimativa e cálculos aproximados e utiliza a verificação de resultados de operações numéricas? |
| Efetuar cálculos de adição e subtração de números racionais na forma decimal finita. | Efetua cálculos de adição e subtração de números racionais na forma decimal finita por meio de estratégias pessoais e construindo suas representações gráficas?<br>Efetua cálculos de adição e subtração de números racionais na forma decimal finita por meio de técnica operatória escrita, utilizando "transporte" e "recurso" à ordem imediatamente superior?<br>Calcula o valor da cesta básica, de encargos sociais e orçamento doméstico? |
| Fazer uso de calculadora no trabalho escolar como recurso tecnológico para o cálculo de atividade de compra, venda e estimativas. | Utiliza tecnologias digitais, como calculadoras e planilhas eletrônicas, para avaliar e comparar resultados que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos?<br>Desenvolve procedimentos de controle e verificação de respostas com o uso de calculadora?<br>Lê e interpreta informações que aparecem em moedas e cédulas de dinheiro, contracheques, contas de água, luz e telefone e extratos bancários em escritas numéricas e cálculos com o uso de calculadora? |
| Utilizar estratégias para quantificar: contagem, estimativa, emparelhamento, comparação entre agrupamentos etc. | Identifica situações em que é apropriado fazer estimativas?<br>Estima quantidades e constrói estratégias para verificar a estimativa?<br>Formula hipóteses sobre grandezas com base na observação de regularidades na escrita numérica? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Resolver situações-problema de modo a explorar o sistema monetário brasileiro com ou sem o uso de tecnologias digitais. | Realiza a leitura e a interpretação de informações que aparecem em moedas e cédulas de dinheiro, contracheques, contas de luz, extratos bancários para observar as escritas numéricas e realizar cálculos mentais?<br>Reconhece o sistema monetário brasileiro e o utiliza em situações de sala de aula na simulação de compras, troco etc. com cálculo mental e registro de cálculos?<br>Utiliza a calculadora em situações que problematizem as escritas numéricas? |
| Explorar ideias intuitivas no domínio de técnicas operatórias para níveis mais adiantados com números decimais cuja representação seja finita. | Utiliza os números decimais na resolução de problemas que envolvem medida, probabilidade e estatística, contribuindo para que seja percebida a utilidade desses números?<br>Analisa situações com medidas, constatando que, se a unidade metro não couber um número exato de vezes no comprimento da parede, será preciso subdividi-la em unidades menores (centímetros) e que isso pode ser representado por meio dos números decimais?<br>Compreende que os números decimais são fundamentais nos conceitos de unidade e de sua subdivisão em partes iguais às quais são exploradas mediante os conceitos que partem de expressões utilizadas cotidianamente, como meia hora, dez por cento, um quarto para as duas e um quarto (de quilo) de café? |
| Reconhecer e construir frações equivalentes com base em experimentações (recipientes graduados, balanças, fita métrica etc.) e pela comparação de regularidades nas escritas numéricas. | Compara e ordena frações, com base em experimentações, utilizando as expressões “maior que”, “menor que”, “igual a”?<br>Lê e escreve frações?<br>Entende que os números naturais podem ser escritos em forma fracionária? |
| Ordenar frações de modo a compará-las, percebendo, por exemplo, que $\frac{1}{5}$ é menor que $\frac{1}{2}$. | Argumenta (lendo, escrevendo, dialogando, comparando, se opondo, levantando hipóteses e prevendo consequências) nos procedimentos que acompanham a resolução de problemas que envolvem frações?<br>Percebe que o número fracionário pode ser representado em situações distintas, que implicam noções diversas (por exemplo, fração como relação parte-todo, fração como quociente entre dois números e fração como razão)?<br>Compreende as relações entre frações e como elas costumam aparecer associadas a situações que envolvem proporcionalidade, porcentagem e probabilidade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Matemática e suas relações com a sociedade

| NÚMEROS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Produzir tabelas com memórias de cálculo e de agrupamentos que possibilitem a resolução de problemas matemáticos com multiplicação e divisão. | Produz tabelas com memórias de cálculo e de agrupamentos que possibilitam a resolução de problemas matemáticos de forma colaborativa com as colegas e os colegas e a mediação docente?<br>Quantifica, compara quantidades, apropria-se do número e faz agrupamentos com a ajuda docente?<br>Constrói caminhos para realizar e explicar quantificações, comparações e agrupamentos? |
| Compreender a escala e organização ascendente e descendente. | Conta em escala descendente e ascendente, de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, de cem em cem etc., com base em qualquer número dado?<br>Usa escalas e organização ascendente e descendente para tratar informações (por exemplo, estudantes mais jovens ou mais maduros, com filhos ou sem filhos, que trabalham no campo, que trabalham na cidade, que não trabalham)? |
| Ler e escrever números naturais com dois, três, quatro ou mais dígitos, distinguindo o valor relativo dos algarismos, de acordo com a sua posição na escrita numérica. | Realiza a leitura e a escrita de números naturais com dois, três, quatro ou mais dígitos, distinguindo o valor relativo dos algarismos, de acordo com sua posição na escrita numérica?<br>Quantifica, compara quantidades, apropria-se do número e faz agrupamentos com a ajuda docente?<br>Reconhece e usa o sistema de numeração em sua atuação social utilizando estratégias de cálculo do campo aditivo com apoio docente? |
| Desenvolver estratégias de estimativa que permita a avaliação de resultados relacionados a situações de contagem, medidas e operações, se elas são razoáveis ou não, e que aproximações são pertinentes a cada situação. | Estima um resultado obtido como razoável e entende essa prática como forma de controlar eventuais erros?<br>Constata que existem diferentes maneiras de calcular e sua escolha é aquela que melhor se adapta à sua situação particular (números e operações envolvidas)?<br>Soluciona problemas, com a ajuda docente, utilizando estratégias de cálculo e combinando operações? |
| Utilizar procedimentos de cálculo mental e cálculo escrito (técnicas operatórias), selecionando as formas mais adequadas para realizar o cálculo em função do contexto, dos números e das operações envolvidas. | Explora estratégias variadas de cálculo para resolução de problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão?<br>Produz cálculo de estimativa, realizando aproximações e arredondamento de valores?<br>Desenvolve estratégias de cálculo mental diversificada, mesmo manifestando algumas dificuldades para aplicar os procedimentos convencionais, cometendo alguns erros sistemáticos? |
| Reconhecer que diferentes situações-problema podem ser resolvidas por uma única operação e que diferentes operações podem resolver uma mesma situação-problema. | Estabelece relações entre a adição e a subtração?<br>Utiliza a terminologia da adição e da subtração (parcelas, soma, sinal de mais, primeiro termo, segundo termo, diferença, resto, sinal de menos)?<br>Efetua cálculos de adição e subtração? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Construir noções de ordem, sequência, intervalo e equivalência, além das noções de unidade e suas subdivisões. | Utiliza as representações gráficas dos números decimais como formas intermediárias entre a linguagem oral e simbólica?<br>Resolve situações com medidas de valor monetário (dinheiro), medidas de comprimento ou superfície em contextos apropriados para introdução de noções de fração e ampliação dos números decimais? |
| Desenvolver atividades que auxiliam o estabelecimento de relações entre as ideias, estratégias e o conhecimento mais geral, complexo e formal na resolução de problemas. | Constata que um problema pode ser resolvido por diferentes operações, assim como uma mesma operação pode estar associada a problemas diferentes?<br>Evidencia linguagem oral, construções ou desenhos, antes de chegar às escritas matemáticas associadas a soluções de problemas diferentes?<br>Reconhece, em situações reais, a utilidade das operações fundamentais? |
| Interagir com os diferentes significados das operações fundamentais recorrendo às tecnologias digitais na resolução de problemas. | Estima o resultado de uma operação antes de realizá-la, permitindo detectar eventuais erros nos procedimentos utilizados?<br>Apresenta noções que mantêm estreita relação com a construção do sentido numérico e, com isso, forma a base para o desenvolvimento de estimativas com o uso de tecnologias digitais na resolução de problemas? |
| Observar critérios que definem uma classificação de números (maior que, menor que, terminados em, estar entre etc.) e regras utilizadas em seriações (mais um, mais dois, dobro de, metade de, triplo de, terça parte de etc.). | Estabelece relação entre mudança do valor posicional e a multiplicação ou divisão por 10, 100, 1.000 etc.?<br>Utiliza estratégias para quantificar (contagem, estimativa, emparelhamento, comparação entre agrupamentos etc.)?<br>Identifica diferentes formas de compor e decompor um número natural com três, quatro ou cinco dígitos? |
| Representar os fatos fundamentais da adição e da subtração, ampliando o repertório básico para o desenvolvimento do cálculo mental. | Utiliza o cálculo mental exato ou aproximado como previsão e avaliação da adequação dos resultados?<br>Usa diferentes procedimentos de cálculo, em função da situação-problema, das operações e dos números envolvidos?<br>Analisa e compara diferentes estratégias de cálculo? |
| Representar os fatos fundamentais da multiplicação e da divisão, ampliando o repertório básico para o desenvolvimento do cálculo mental. | Utiliza a terminologia da multiplicação e da divisão (fatores, produto, sinal de vezes, sinal de dividir, dividendo, quociente, divisor)?<br>Identifica, com base no cálculo mental, a regularidade presente na divisão (ao dividir ou multiplicar o dividendo e o divisor por um mesmo número, o quociente não se altera)?<br>Efetua cálculos de multiplicação e divisão? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Matemática e suas relações com a sociedade

| NÚMEROS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer e construir frações equivalentes com base em experimentações (recipientes graduados, balanças, fita métrica etc.) e pela comparação de regularidades nas escritas numéricas. | Compara e ordena frações, com base em experimentações, utilizando as expressões "maior que", "menor que", "igual a"?<br>Relaciona frações de denominador 10, 100, 1.000 com a respectiva representação decimal (0,1, 0,01, 0,001)?<br>Reconhece que as frações de denominador 100 podem ser representadas como porcentagem (símbolo: %)? |
| Reconhecer, em situações reais, a utilidade das operações fundamentais. | Percebe o efeito que as operações produzem sobre os números? Por exemplo, no campo dos números naturais, a adição entre 5 e 15 produz um resultado menor do que a multiplicação de 5 por 15, e a adição entre dois números maiores que 50 produzirá sempre um número maior que 100.<br>Apresenta noções que mantêm estreita relação com a construção do sentido numérico e, com isso, forma a base para o desenvolvimento de estimativas, cálculo mental e cálculo escrito? |
| Identificar e comparar quantidades em função da grandeza numérica envolvida (contagem, visualização, estimativa, aproximação, arredondamento, correspondência termo a termo ou por agrupamentos). | Reconhece as ordens de grandeza relacionadas aos números?<br>Emprega os termos dezena, unidade, centena e milhar para identificar os respectivos agrupamentos?<br>Agrupa e reagrupa quantidades e realiza trocas, empregando uma regra de equivalência, inicialmente até a 4ª ordem e nas ordens subsequentes progressivamente? |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender que a medida envolve a comparação entre duas grandezas da mesma natureza e a verificação de quantas vezes a grandeza tomada como unidade de medida cabe na outra. | Verifica quantas vezes a grandeza tomada como unidade de medida cabe na outra?<br>Estabelece relação entre a medida de uma dada grandeza e o número que a representa?<br>Percebe a grandeza como uma propriedade de determinados objetos? |
| Construir noções de medida pelo estudo de diferentes grandezas com base em sua utilização no contexto social e na análise de alguns problemas históricos que motivaram a construção de tais noções. | Resolve problemas que envolvem diferentes grandezas, selecionando unidades de medida e instrumentos adequados à precisão requerida?<br>Utiliza instrumentos de medida para fazer medições em função da situação-problema no contexto da realidade?<br>Usa unidades convencionais e não convencionais de medidas para fazer medições, estimar, comparar e ordenar comprimentos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Empregar as medidas de grandeza mais utilizadas na vida cotidiana. | Trabalha com unidades padronizadas utilizando instrumentos como trenas, fitas métricas, balanças e relógios?<br>Mede e expressa o resultado utilizando a medida e a escala adequada de acordo com a natureza e a ordem das grandezas envolvidas?<br>Emprega procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver situações-problema envolvendo preços, pagamento e troco com cédulas e moedas? |
| Comparar grandezas de mesma natureza e identificar unidades de medida por meio de estratégias informais. | Utiliza estratégias pessoais baseadas em estimativas não apenas para ajudar a distinguir os vários atributos mensuráveis de um objeto como para adquirir consciência sobre o tamanho das diferentes unidades de medida?<br>Utiliza o calendário como referência para medir o tempo?<br>Utiliza unidades de medida não convencionais e representa o valor da medida? |
| Perceber que o número que indica a medida varia conforme a unidade de medida utilizada. | Reconhece a utilidade dos números decimais para representar quantidades relacionadas às medidas?<br>Ordena uma coleção de objetos tendo como critério apenas a grandeza que está sendo considerada?<br>Resolve problemas corriqueiros que exigem lidar com diferentes grandezas e realizar vários tipos de medidas (Quanto tempo falta para? Quanto preciso para comprar? Quanto tecido é necessário para?)? |
| Estabelecer relações entre dia, semana, mês e ano. | Lê e utiliza o relógio de ponteiros e o relógio digital como instrumentos para medir o tempo?<br>Estabelece relações entre dia, hora e minuto e entre hora, minuto e segundo?<br>Resolve situações-problema envolvendo datas, idades e prazos? |
| Empregar procedimentos de cálculo para resolução de situações-problema envolvendo preços, pagamento e troco com cédulas e moedas. | Reconhece a utilidade dos números decimais para representar valores monetários?<br>Estabelece relações entre os valores monetários de cédulas e moedas em situações-problema do cotidiano?<br>Efetua cálculos estabelecendo relações entre os diferentes valores monetários? |
| Conhecer e utilizar notações usualmente empregadas para o registro de datas e horas (12h55, 12/05/96, século XX etc.). | Identifica o século como período de 100 anos (em conexão com estudos históricos)?<br>Identifica que o marco de referência do calendário cristão é histórico (o nascimento de Cristo)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Matemática e suas relações com a sociedade

| GRANDEZAS E MEDIDAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer as unidades usuais de medida de comprimento (metro, centímetro, milímetro e quilômetro) estabelecendo relações entre elas. | Reconhece os símbolos das unidades de medida usuais (m, cm, mm, km)?<br>Utiliza os símbolos das unidades de medida usuais (m, cm, mm, km)?<br>Mede comprimentos utilizando instrumentos como fita métrica, trena, régua e expressa a medida na unidade adequada, em função do contexto e da precisão do resultado? |
| Utilizar unidades de medida convencionais e representar o valor da medida. | Calcula o perímetro de figuras planas relacionadas a situações-problema do cotidiano?<br>Lê o termômetro clínico e o termômetro meteorológico, reconhecendo o símbolo °C?<br>Reconhece o grau centígrado como unidade de medida de temperatura? |
| Conhecer as unidades usuais de medida de capacidade e volume. | Conhece e utiliza as unidades usuais de medida de capacidade (litro e mililitro) e as relações entre elas?<br>Reconhece e utiliza as notações convencionais das unidades de medida usuais (l e ml), identificando-as em embalagens, receitas, vasilhames, bulas de remédio etc.? |
| Medir a massa utilizando balanças e expressar a medida na unidade mais adequada em função do contexto e da precisão do resultado. | Conhece as unidades usuais de medida de massa (grama, quilograma e miligrama), estabelecendo relações entre grama e quilograma e entre grama e miligrama?<br>Reconhece e utiliza as notações convencionais das unidades de medida usuais (g, kg, mg), identificando-as em embalagens, receitas, vasilhames, bulas de remédio etc.?<br>Resolve problemas envolvendo conversões entre unidades de medida usuais? |
| Conhecer as unidades usuais de medida de superfície: metro quadrado ($m^2$), quilômetro quadrado ($km^2$) e centímetro quadrado ($cm^2$), estabelecendo a relação entre $m^2$ e $cm^2$, $m^2$ e $km^2$. | Calcula a área do quadrado e do retângulo, por contagem de regiões, verificando quantas vezes uma unidade de medida cabe numa determinada superfície?<br>Compara áreas de diferentes figuras por meio da composição e decomposição, sendo desnecessária a aprendizagem de fórmulas nesse segmento da escolaridade?<br>Desenvolve a noção de escala como ampliação ou redução das dimensões reais em situações que envolvam representação de medidas de comprimento e superfície (plantas, mapas, guias, itinerários)? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| GEOMETRIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Descrever a situação de objetos presentes no entorno, empregando a terminologia referente à Geometria. | Emprega a terminologia referente ao dimensionamento (maior, menor, mais curto, mais comprido, mais alto, mais baixo, mais largo, mais estreito etc.)?<br>Emprega a terminologia referente à posição (em cima, embaixo, entre, na frente de, atrás de, direita, esquerda etc.)?<br>Emprega a terminologia referente à direção e sentido (para a frente, para trás, para a direita, para a esquerda, em sentido contrário, no mesmo sentido, meia volta etc.)? |
| Descrever a posição de objetos no espaço com base na observação de maquetes, croquis, fotografias, gravuras, desenhos, guias do bairro e da cidade, mapas, globo terrestre e planisfério, empregando a terminologia referente às noções de grandeza, posição, direção e sentido. | Localiza-se no espaço com base em pontos de referência e algumas indicações de posição?<br>Movimenta-se no espaço com base em pontos de referência e algumas indicações de direção e sentido?<br>Descreve sua posição e a posição de objetos no espaço, dando informações sobre pontos de referência, direção e sentido? |
| Distribuir de maneira adequada registros sobre o papel (transcrição de textos, reprodução de desenhos, tabelas e gráficos). | Diferencia espaços abertos e fechados?<br>Ocupa espaços percebendo as relações de tamanho e forma?<br>Representa a posição de objetos no espaço por meio da construção de maquetes, desenhos, itinerários, plantas baixas? |
| Representar a movimentação de objetos no espaço, evidenciando os deslocamentos realizados. | Compara maquetes e desenhos, desenhos e mapas?<br>Identifica propriedades relativas à posição dos elementos de uma figura – paralelismo e perpendicularismo – por meio da observação de objetos, trajetos, dobraduras etc.? |
| Resolver situações-problema de localização e deslocamento de pontos no espaço, reconhecendo nas noções de direção e sentido, de ângulo, de paralelismo e de perpendicularismo elementos fundamentais para a constituição de sistemas de coordenadas cartesianas. | Representa em diferentes vistas (lateral, frontal e superior) figuras tridimensionais e reconhece figuras representadas por diferentes vistas?<br>Realiza a leitura de traçado de itinerários, mapas e plantas e construção de maquetes, para identificar pontos de referência no espaço, distâncias, formas bi e tridimensionais e compreender escalas? |
| Estabelecer relações entre figuras espaciais e suas representações planas, envolvendo a observação das figuras sob diferentes pontos de vista, construindo e interpretando suas representações. | Resolve situações-problema que envolvam figuras geométricas planas, utilizando procedimentos de decomposição e composição, transformação, ampliação e redução?<br>Identifica planificações de alguns sólidos geométricos?<br>Identifica e classifica figuras tridimensionais e bidimensionais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Matemática e suas relações com a sociedade

| GEOMETRIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar elementos variantes e invariantes, desenvolvendo o conceito de semelhança. | Associa a noção de semelhança de figuras planas com base em ampliações ou reduções, identificando as medidas que não se alteram (ângulos) e as que se modificam (lados, superfície e perímetro)?<br>Realiza ampliação e redução de figuras planas segundo uma razão e identificação dos elementos que não se alteram (medidas de ângulos) e dos que se modificam (medidas dos lados, do perímetro e da área)? |
| Identificar as características das formas geométricas presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem. | Identifica relações entre áreas de figuras geométricas por meio da composição e decomposição de figuras?<br>Resolve problemas envolvendo relações entre área e perímetro?<br>Lê e interpreta situações de localização representadas graficamente (croquis, itinerários, plantas baixas, mapas e guias da cidade e do bairro)? |
| Reconhecer formas geométricas planas em diferentes suportes e relacionar as informações matemáticas para reconhecer, interpretar e nomear espaço e forma na sociedade. | Identifica, localiza e representa objetos, considerando referência espacial (acima, abaixo, à direita, próximo de, ao lado de)?<br>Reconhece formas geométricas planas em estamparias, pinturas, murais e paredes?<br>Relaciona informações matemáticas para ler o espaço socialmente construído, além de objetos e outros elementos com formas definidas? |
| Identificar semelhanças e diferenças entre a forma dos objetos com ou sem o uso de tecnologias digitais. | Reconhece alguns elementos que compõem os sólidos geométricos (faces, arestas, vértices, lados, ângulos), inicialmente utilizando o vocabulário próprio e paulatinamente incorporando o convencional?<br>Reproduz a forma dos objetos por meio de construções com massa, argila, sabão, varetas etc.? |
| Identificar semelhanças e diferenças entre os sólidos geométricos com ou sem o uso de tecnologias digitais. | Identifica sólidos geométricos e formas planas, percebendo as semelhanças e diferenças entre alguns deles (cubo e quadrado, pirâmide e triângulo, paralelepípedo e retângulo, esfera e círculo)?<br>Identifica semelhanças e diferenças entre os poliedros reconhecendo suas características comuns: faces, arestas e vértices (identificação e contagem)?<br>Reconhece características comuns aos corpos redondos como esfera, cone e cilindro? |
| Identificar semelhanças e diferenças entre polígonos como os quadriláteros, os triângulos e outros. | Classifica polígonos como triângulos e quadriláteros, usando diferentes critérios e também as noções de retas paralelas e ângulo reto?<br>Compõe e decompõe sólidos geométricos e figuras planas, identificando diferentes possibilidades?<br>Planifica alguns sólidos geométricos, identificando a relação entre faces e figuras planas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar semelhanças e diferenças entre diferentes polígonos como os quadriláteros, os triângulos e outros. | Classifica polígonos como triângulos e quadriláteros, usando diferentes critérios e também as noções de retas paralelas e ângulo reto?<br>Identifica simetrias em diferentes formas geométricas e analisa as características decorrentes? |
| **PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Interpretar informações apresentadas em tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos de barra, gráficos de linha, gráficos de setor. | Lê e analisa dados quantitativos nas suas diferentes formas de apresentação com base em atividades de contagem ou no levantamento de dados sobre populações ou fenômenos do entorno próximo?<br>Realiza levantamentos, como as faltas das alunas ou dos alunos num determinado período letivo, observando os meses ou dias da semana em que há maior incidência, fazendo inferências sobre as causas do absentismo e suas possíveis consequências?<br>Interpreta dados estatísticos que extrapolam o entorno próximo, como índices de mortalidade infantil, valores de salário no mercado, temperaturas médias de diferentes regiões? |
| Coletar e organizar dados e informações. | Constrói registros pessoais para comunicar informações coletadas?<br>Analisa fenômenos sociais e naturais com base em dados quantitativos?<br>Compara e estabelece relações entre dados apresentados em diferentes tabelas? |
| Interpretar tabelas simples e de dupla entrada e dados apresentados em gráficos numéricos, evidenciando a compreensão das informações. | Constrói tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos simples de barra, de linha e de setor?<br>Identifica características dos acontecimentos previsíveis e utiliza as informações para fazer previsões?<br>Identifica as características de acontecimentos aleatórios e utiliza as informações para avaliar probabilidades? |
| Desenvolver a noção de média aritmética como o resultado da soma de x parcelas dividida por x. | Interpreta a média aritmética em casos significativos para a compreensão da informação?<br>Calcula a média aritmética em casos significativos para a compreensão da informação? |
| Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados. | Compreende as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)?<br>Comunica, por meio de diferentes linguagens e mídias, a produção de conhecimentos matemáticos na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos autorais ou coletivos em prol de sua comunidade? |



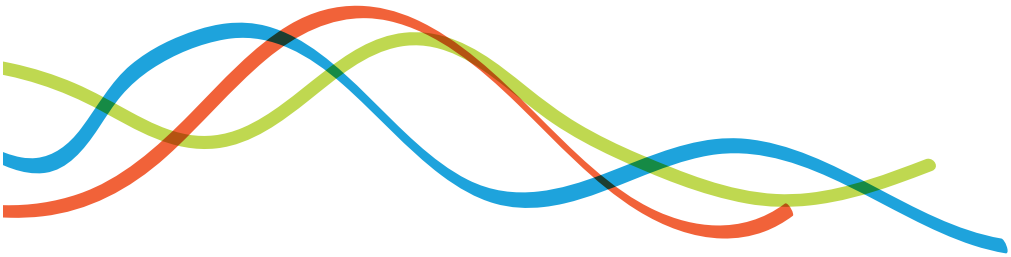


Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Matemática e suas relações com a sociedade

| INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO ALGÉBRICO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer que há situações-problema em que estão presentes variáveis e incógnitas, as quais se expressam com base em generalizações usando as propriedades das operações aritméticas. | Utiliza informações contidas em tabelas e gráficos, generalizando regularidades e identificando os significados de símbolos, além do uso das letras x, y, z?<br>Observa regularidades e estabelece leis matemáticas que expressam a relação de dependência entre variáveis?<br>Resolve situações-problema por meio de sentenças abertas do primeiro grau, compreendendo os procedimentos envolvidos? |



## Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer os materiais (metais, vidro, plástico etc.) presentes em objetos do cotidiano, comparando-os a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre eles. | Identifica a matéria-prima dos objetos do seu cotidiano?<br>Classifica os objetos do cotidiano de acordo com as características (metal, madeira, plástico)? |
| Pesquisar sobre o tempo de decomposição dos materiais (metal, madeira, papel, vidro e plástico). | Pesquisa sobre o tempo de decomposição dos materiais (metal, madeira, papel, vidro e plástico)?<br>Relata práticas sociais responsáveis de preservação ambiental?<br>Analisa a relação do sujeito com o meio ambiente com base em leituras de textos de diversos gêneros? |
| Discutir sobre o descarte consciente de materiais. | Discute sobre o descarte consciente de materiais?<br>Reconhece que o consumo excessivo dos materiais pode aumentar a quantidade de resíduos?<br>Compreende a diferença entre reutilização e reciclagem?<br>Problematiza os efeitos do descarte inadequado de materiais?<br>Pesquisa sobre práticas da sua localidade que promovem o uso consciente de materiais?<br>Investiga se há coleta seletiva no seu município e qual o destino desses materiais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Compreender diferentes fontes, tipos e transformação de energia. | Identifica fontes diferenciadas de energia?<br>Classifica diferentes fontes renováveis e não renováveis e tipos de energia utilizados em residência, comunidade ou cidade?<br>Identifica o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal?<br>Identifica semelhanças e diferenças entre usinas de geração de energia elétrica – solar, eólica, hidrelétricas, termelétricas, entre outras?<br>Compara os impactos socioambientais provenientes da geração de energia pelos diferentes tipos de usina?<br>Avalia como a energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola?<br>Posiciona-se criticamente acerca da abordagem política e econômica da produção de energia, do direito e acesso a ela e do consumo pela indústria e pelo agronegócio?<br>Argumenta a favor de ações coletivas visando o uso consciente de energia elétrica na escola, em casa e ou na comunidade, considerando critérios de sustentabilidade (consumo e eficiência energética) para selecionar equipamentos e hábitos de consumo responsável? |
| Compreender os ciclos da água, analisando sua importância para os seres vivos em relação a agricultura, clima, geração de energia elétrica e equilíbrio dos ecossistemas. | Compreende os ciclos da água e a sua importância para o equilíbrio dos ecossistemas?<br>Pesquisa o papel da água na geração de energia?<br>Avalia a importância do tratamento de água e seu uso racional para a qualidade de vida das pessoas? |
| Explicar criticamente as relações de uso e preservação da água. | Explica criticamente a necessidade de preservação da água? |
| Compreender como ocorre a produção do som. | Produz diferentes sons com base na vibração de variados objetos?<br>Identifica variáveis que influenciam no fenômeno de produção e propagação do som? |
| Pesquisar a variação do som (forte/fraco) e a frequência (grave/agudo). | Realiza experimentação para estudo de variação e frequência sonora, utilizando a vibração de diferentes objetos do cotidiano? |
| Investigar 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, cadernos e outros de uso cotidiano) e pessoas. | Descreve, com base em observação em situações cotidianas, fenômenos luminosos (decomposição da luz solar, reflexão, refração)?<br>Reconhece fontes naturais e artificiais de luz?<br>Investiga e relata a interação dos objetos de diferentes superfícies com a luz?<br>Investiga e reconhece que os aparelhos com visores podem prejudicar a visão?<br>Investiga e discute a relação entre os hábitos e a saúde da visão? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Ciências da Natureza

| VIDA, AMBIENTE E SAÚDE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer a importância e as características da água, relacionando-as com os seres vivos. | Compreende e nomeia os estados físicos da água?<br>Compreende o ciclo hidrológico e sua importância para o equilíbrio dos ecossistemas?<br>Reconhece a importância da água para a agricultura?<br>Pesquisa sobre 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?<br>Investiga e compreende o papel da água na geração de energia?<br>Investiga a presença de saneamento básico na localidade em que mora?<br>Pesquisa sobre a relação entre qualidade da água e saúde?<br>Explica processos de tratamento de água e esgoto, relacionando-os com a separação de misturas?<br>Compreende a importância do tratamento de água e esgoto para a qualidade de vida da população?<br>Identifica os principais usos da água nas atividades cotidianas?<br>Discute e propõe formas sustentáveis de utilização da água?<br>Identifica a importância da preservação dos recursos naturais para o seu município? |
| Explicar a importância da luz solar para a sobrevivência dos seres vivos. | Explica a importância da luz solar para a sobrevivência dos seres vivos? |
| Compreender a importância do solo para a produção de alimentos, fortalecimento da economia e qualidade de vida. | Relata acerca da importância do solo para a produção de alimentos, fortalecimento da economia e qualidade de vida?<br>Valoriza o solo pela produção de alimentos, pelo fortalecimento da economia e pela qualidade de vida? |
| Reconhecer a função da nutrição equilibrada para a saúde humana. | Identifica em textos, filmes, tiras e/ou relatos concepções que expliquem a função da nutrição equilibrada para a saúde humana?<br>Expressa concepções tais como nutrição, equilíbrio, saúde, doença e prevenção?<br>Produz colaborativamente pequenos textos informativos sobre saúde e alimentação?<br>Elenca cuidados necessários com o meio ambiente, que nos fornece os alimentos diários (ar, água, frutos, verduras, sementes)? |
| Compreender que os seres vivos são classificados em categorias de acordo com suas características e situar os seres humanos nessa classificação. | Compreende as características de cada grupo de seres vivos?<br>Relaciona os seres humanos com outros seres vivos?<br>Discute os impactos das ações dos seres humanos na preservação da vida de outros seres vivos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Caracterizar as condições sanitárias da sua cidade, destacando a importância das políticas de saneamento básico. | Caracteriza as condições sanitárias da sua cidade, destacando a importância das políticas de saneamento básico?<br>Discute a responsabilidade dos governantes na gestão sanitária das cidades?<br>Compreende o saneamento básico como direito social, obrigação dos poderes públicos e responsabilidade individual e coletiva. |
| Vivenciar o mundo considerando as sensações captadas pelos órgãos dos sentidos. | Narra suas experiências no mundo mediadas pelas atividades sensoriais?<br>Identifica os órgãos dos sentidos relacionando-os à percepção das sensações do ambiente?<br>Compreende a existência de pessoas com limitações nos órgãos dos sentidos e investiga como elas interagem com o meio e superam as limitações?<br>Explicita atitude inclusiva com as diferentes formas de ser e agir no mundo? |
| Compreender os cuidados em relação à prevenção de acidentes em casa, na escola e no trabalho. | Reconhece os modos de prevenir acidentes em casa, na escola e no trabalho?<br>Identifica atitudes de segurança em relação ao uso e manuseio de medicamentos, materiais perfurocortantes e inflamáveis, entre outros?<br>Explicita fatores de risco na própria casa, na escola e no trabalho? |
| Valorizar práticas de uso do conhecimento científico para explicar formas de cultivo, cozimento, armazenamento e reaproveitamento de alimentos orgânicos. | Usa o conhecimento científico para explicar formas de cultivo, cozimento, armazenamento e reaproveitamento de alimentos orgânicos?<br>Expressa a compreensão cidadã sobre o uso responsável dos recursos naturais?<br>Identifica a presença de plantações orgânicas na sua cidade e entorno?<br>Propõe a realização de políticas de apoio às plantações orgânicas na sua cidade e no entorno? |
| Reconhecer a importância do conhecimento científico para a explicação dos fenômenos naturais e melhoria da qualidade de vida. | Debate sobre a importância do conhecimento científico para a explicação dos fenômenos naturais e melhoria da qualidade de vida? |
| Pesquisar sobre a saúde nutricional e o uso de agrotóxicos, seus riscos e interesses comerciais. | Pesquisa e apresenta informações sobre qualidade de vida e acesso à alimentação orgânica nas diversas faixas etárias e níveis econômicos?<br>Expressa sua opinião sobre os riscos do uso de agrotóxicos nas plantações? |
| Refletir sobre as condições de saúde dos sujeitos que vivem no campo e nos ambientes urbanos com base em pesquisas/informações científicas, literárias e jornalísticas. | Participa de situações de aprendizagem para expressar seus conhecimentos prévios sobre os temas estudados?<br>Descreve cientificamente os fenômenos que provocam saúde/doença em moradores do campo e da cidade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Ciências da Natureza

| VIDA, AMBIENTE E SAÚDE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Contextualizar hábitos urbanos que afetam a saúde de indivíduos e coletivos. | Contextualiza hábitos urbanos que afetam a saúde de indivíduos e coletivos? |
| Descrever diferentes características de plantas e animais da sua região. | Descreve diferentes características de plantas e animais da sua região?<br>Compreende a função de cada uma das principais partes de uma planta?<br>Pesquisa as partes das plantas utilizadas na alimentação?<br>Nomeia as plantas utilizadas no artesanato local? |
| Conhecer o corpo humano caracterizando seus órgãos e o funcionamento deles. | Conhece o corpo humano caracterizando seus órgãos e o funcionamento deles? |
| Caracterizar o corpo humano, sua anatomia, fisiologia e metabolismo. | Caracteriza o funcionamento biológico do corpo humano?<br>Nomeia os órgãos/sistemas constituintes do corpo humano?<br>Diferencia os seres humanos considerando aspectos biológicos, étnicos e culturais? |
| Evidenciar as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). | Participa de rodas de conversa sobre as múltiplas dimensões da sexualidade humana?<br>Desenvolve atitudes de respeito à própria sexualidade e à sexualidade das outras pessoas?<br>Utiliza informações e métodos desenvolvidos pelas políticas/ações de saúde reprodutiva?<br>Acessa informações sobre uso de contraceptivos, pré-natal e saúde da gestante e do recém-nascido? |
| Caracterizar os tipos e as ações dos microrganismos no ambiente. | Caracteriza o papel benéfico dos microrganismos para a preservação da vida?<br>Investiga sobre as doenças causadas por microrganismos? |
| Compreender a importância da vacinação na prevenção e erradicação de doenças. | Compreende a importância da vacinação na prevenção e erradicação de doenças? |
| **TERRA E UNIVERSO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e diferenciar os astros que compõem o Universo, caracterizando o Sistema Solar. | Identifica os astros que compõem o Universo?<br>Caracteriza o Sistema Solar? |
| Explicar o dia e a noite com referência ao movimento de rotação da Terra em torno de seu eixo, relacionando-o ao seu cotidiano. | Explica o dia e a noite com referência ao movimento de rotação da Terra em torno de seu eixo, relacionando-o ao seu cotidiano? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Relacionar o movimento de translação da Terra e sua inclinação em relação a um eixo imaginário com as estações do ano. | Relaciona o movimento de translação da Terra e sua inclinação em relação a um eixo imaginário com as estações do ano? |
| Identificar e nomear as diferentes escalas de tempo: os períodos diários e a sucessão de dias, semanas, meses, anos, décadas e séculos. | Reconhece as diferentes escalas de tempo e percebe a sua importância na organização de atividades do cotidiano?<br>Identifica animais de hábitos diurnos e noturnos?<br>Reconhece dia, semana, mês e ano por meio do calendário?<br>Planeja e executa sua rotina semanal (trabalho, casa e escola)? |
| Compreender explicações de diferentes épocas e de diversas culturas (com ênfase nas culturas indígena, africana e quilombola) e civilizações sobre os eclipses e as fases da Lua, valorizando a relevância histórica e cultural dessas explicações. | Conhece explicações de diferentes épocas e de diversas culturas (com ênfase nas culturas indígena, africana e quilombola) e civilizações sobre os eclipses e as fases da Lua, valorizando a relevância histórica e cultural dessas explicações? |

## Ciências Humanas e suas relações com a sociedade

| TERRITÓRIO DE IDENTIDADE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Refletir sobre as contribuições de diversos povos e etnias na formação das identidades locais e sobre as possibilidades de outros povos em outros lugares.<br>Compreender as relações migratórias que geraram os deslocamentos humanos que originaram os territórios e as cidades.<br>Reconhecer em textos, mapas e discussões concepções de dimensões históricas e geográficas da realidade. | Identifica a importância das diversas etnias em sua formação social e identitária?<br>Debate e compreende acerca da diversidade étnica com argumentação crítica e expressando boa autoestima?<br>Lê imagéticos, com coordenação docente, e reflete acerca da compreensão sobre o papel das migrações territoriais na formação de povoados, cidades e territórios?<br>Lê mapas, com coordenação docente, localizando informações necessárias sobre os deslocamentos migratórios que ajudaram a formar a população de seu município?<br>Identifica em textos e vídeos a importância da abordagem histórica para a compreensão crítica da realidade?<br>Lê mapas, localizando informações necessárias ao seu deslocamento espacial (da escola para a casa; do campo para a sede do município; das trilhas que levam a cachoeiras, grutas e cavernas)?<br>Expressa, por meio de linguagens, a compreensão cidadã sobre seu papel na história da comunidade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Ciências Humanas e suas relações com a sociedade

| QUEM SOMOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender sobre as atualidades no Brasil, na Bahia, em seu território de identidade e em sua cidade, em diversas áreas, como política, economia e meio ambiente.<br>Contextualizar as produções que interferem na paisagem local, destacando seus sentidos e consequências para as futuras gerações. | Pesquisa em livros, sites, documentos e por meio de narrativas de moradores, com auxílio docente e/ou de familiares, as influências políticas, econômicas, históricas e ambientais na organização do espaço e das relações dos grupos sociais em seu município?<br>Relaciona informações científicas, literárias, jornalísticas e as interações cotidianas para refletir sobre as condições dos sujeitos que vivem no campo e na cidade?<br>Lê e relaciona informações histórico-geográficas para compreender o espaço socialmente construído em equipe na sala?<br>Caracteriza paisagens do campo e da cidade, utilizando representações imagéticas e produções de textos sobre as localidades que compõem o município e lhe são referências?<br>Apresenta oralmente suas produções, destacando os impactos benéficos e os prejuízos da ação do homem na paisagem local?<br>Entrevista moradores antigos do município para levantar memórias e saberes do patrimônio imaterial?<br>Constrói colaborativamente um painel de comunicação oral e imagética para socialização dos achados sobre patrimônio material e imaterial do município? |
| **PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E MUNDO DO TRABALHO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e se reconhecer nos processos de lutas e conquistas das trabalhadoras e dos trabalhadores na construção de uma sociedade mais justa.<br>Refletir acerca da valorização social do trabalho e das profissões exercidas por mulheres e homens.<br>Acessar textos legais e documentos que tratem dos direitos da trabalhadora e do trabalhador. | Lê e interpreta textos de diversos gêneros (jornalísticos e imagéticos) que tratam dos sujeitos e suas histórias de trabalhadoras e trabalhadores?<br>Reconhece e compartilha a função social das lutas das trabalhadoras e dos trabalhadores na construção de uma sociedade mais justa?<br>Produz quadro comparativo com a valorização de profissões, indicando os salários das mulheres e dos homens nas mesmas funções?<br>Comunica oralmente acerca das profissões e da representatividade social que elas expressam, considerando a condição de gênero de quem as exerce?<br>Acessa, lê e discute a função social de documentos como Carteira de Trabalho e inscrição no INSS?<br>Relaciona discursivamente e por meio de produções artísticas os direitos, as lutas e os deveres dos trabalhadores? |
| Identificar produções de ONGs e dos órgãos públicos de defesa da cidadania que tratam de direitos humanos, estratégias protetivas e redes de apoio aos socialmente vulneráveis. | Compreende informações apresentadas em cartilhas, campanhas, leis (como a da Maria da Penha), estatutos (da Juventude, do Idoso etc.) com os direitos do estudante da EJA ?<br>Pesquisa e discute com as colegas e os colegas textos e vídeos sobre temas socialmente referenciados (saúde, famílias, sexualidades, qualidade de vida)? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Ensino Religioso

| ENSINO RELIGIOSO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Refletir sobre as especificidades da fé, da religiosidade e da religião. | Lê (de várias formas), em jornais e em revistas, sobre as características e manifestações da fé, religiosidade e religião?<br>Concebe e compreende a fé, a religiosidade e a religião como construções humanas que emergem das práticas sociais e das subjetividades?<br>Interage e partilha experiências pessoais e conhecimentos construídos das dimensões que envolvem fé e religiosidade? |
| Valorizar a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida, à dignidade humana, a símbolos, ritos e mitos e ao papel deles para as tradições religiosas e filosofias de vida. | Participa de discussões sobre o papel do transcendente nas elaborações estruturantes que aproxima os sujeitos da dimensão divina, de acordo com suas crenças?<br>Analisa diversas tradições religiosas nos discursos, gestos, atitudes e produções textuais? |
| Compreender as práticas de comunicação entre os homens e as divindades em distintas tradições religiosas. | Relaciona, respeitosamente, em discussões e produções de texto, as diversas formas de comunicação entre homem e divindades em diversas tradições religiosas? |
| Conhecer o direito à liberdade de consciência, crenças e convicções. | Reconhece, nas participações em classe e nas produções escritas e visuais, o necessário respeito à liberdade de crença? |
| Relacionar as diferentes formas de uso das mídias e tecnologias pelas tradições religiosas e filosofias de vida em detrimento de alguns segmentos religiosos estigmatizados. | Explora o uso comunicacional das mídias digitais no exercício da religiosidade com a responsabilidade ética de valorização de uma filosofia de vida pautada na liberdade de vivência da fé? |
| Identificar discursos e práticas contrárias à intolerância religiosa. | Participa de debate sobre intolerância religiosa mediado pelo docente?<br>Elabora coletivamente um manifesto a favor da liberdade de crenças religiosas? |
| Valorizar a convivência social, pautada no diálogo e na empatia, respeitando a diversidade nos grupos sociais.<br>Refletir criticamente sobre os impactos das filosofias de vida e instituições religiosas em diferentes campos da esfera pública: política, saúde, Educação, economia e meio ambiente. | Pesquisa sobre a vivência da cultura da paz, produz textos e resumos para ser socializados no grupo?<br>Elabora texto/tópicos sobre a relação entre religião e sociedade?<br>Debate e reflete sobre os impactos das relações entre instituições religiosas e os distintos campos da esfera pública? |
| Conceber projetos de vida fundamentados em princípios éticos socialmente referenciados e includentes. | Define valores e princípios éticos norteadores para elaboração de projetos de vida com mediação docente?<br>Concebe atualizações em seu projeto de vida com base na EJA e nas outras relações sociais, orientados por princípios éticos e virtuosos?<br>Participa de roda de conversa para socializar aspectos de seu projeto de vida que se nutrem nas experiências da EJA? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Referências

ARROYO, M. **Políticas educacionais, igualdades e diferenças.** Disponível em bit.ly/arroyo_politicas. Acesso em 25/6/2020.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKTHIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, J. **Por que gêneros?** SME/PUC/USP/UNESP. Módulo 2. Tema 4: Língua Portuguesa. Unidade 4.1. PEC- Formação Continuada. São Paulo: CENP, 2001-2002.

BARROS FILHO, J.; SILVA, D. Algumas reflexões sobre a avaliação dos estudantes no Ensino de Ciências. **Ciência & Ensino**, nº 9, 2000.

BASTOS, D.; CRUZ, I.; DANTAS, M. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2019.

BAUMAN, Z. **A sociedade líquida**. Folha de S.Paulo, v. 19, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2018.

BOHM, D. **On dialogue.** New York: Routledge, 1996.

BRÄKLING, K. L. *et al.* **Língua Portuguesa: orientações para o professor.** Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, Ensino Fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009.

BRANDÃO, A. E. S. **A arte como tecnologia educacional.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934.

_____. **Decreto nº 7.247,** de 19 de abril de 1879.

_____. **Lei nº 9.394 (LDB),** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 9.475,** de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de julho de 1997.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação.

_____. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da Arte.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4,** de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de julho de 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7,** de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União. Brasília, 15 de dezembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Os diferentes textos em salas de alfabetização**. Ano 1. Unidade 5. MEC: Brasília, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: **Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: **Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental** (introdução). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIZUELA, B. M. **Desenvolvimento matemático na criança: explorando notações**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BROUSSEAU, G. **¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de la matemática?** (1ª parte). *Enseñanza de las Ciencias* (8.3), Barcelona, 1990.

BUBER, M. **Eu e tu**. Introdução e tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 2ª ed. revista. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno CEDES** [online], vol. 25, nº 66, 2005.

CAMAÇARI. **Referencial Curricular Municipal: Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Prefeitura Municipal de Camaçari, 2018.

CAMPS, A. *et al*. **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Referências**

CARLOS, A. F. A. *et al*. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____ . (org.). **A Geografia na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia escolar e a cidade**. Campinas: Papirus, 2008.

_____ . **Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise.** v. 14. São Paulo: Terra Livre, 1999.

CERRI, L. F. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, Brasília, v. 1, nº 2, 2013.

_____ . **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

_____ . Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, nº 2, 2007a.

_____ . Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de História e didática da História. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GAPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad; FAPERJ, 2007b.

CHARNAY, R. Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: PARRA, C. **Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CLAVAL, P. **Epistemologia da Geografia**. Florianópolis: UFSC, 2011.

COBERN, W. W. Constructivism and non-western science education research. **International Journal of Science Education**. 1996.

COBERN, W. W. e LOVING, C. C. Defining science in a multicultural world: Implications for science education. In: **Science Education**, v. 85, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C. *et al*. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ . **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

CORRÊA, R. L. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. da C.; CASTRO, I. E. (orgs.). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 1, jan./abr. 2005,

DAOLIO, J. **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

DELORS, J. *et al*. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1999.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Ensinar a produção escrita. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado das Letras; 2010.

EL-HANI, C. N. Notas sobre o ensino de história e filosofia da ciência na educação científica de nível superior. In: SILVA, C. C. (org.). **Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2006.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ETCHEMENDY, M.; SADOVSKY, P.; TARASOW, P. A relação entre os sentidos de uma operação aritmética. **Revista Nova Escola**, 2012. Disponível em bit.ly/sentidos-operacao-aritmetica, acesso em 21/8/2020.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, T. F. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista da Faced**, nº 5, 2001.

FERRAZ, O. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade, a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, suplemento 2, 1996.

FERREIRO, E. Alfabetização digital: do que estamos falando? In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: **seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez; 2013.

_____ . **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Tradução de Claudia Berliner. Coleção Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ . **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez; 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORIN, J. L. Os gêneros do discurso. In: FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. Cap. 3. São Paulo: Ática; 2006.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: **teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____ . O homem e sua experiência/Alfabetização e conscientização. In: FREIRE, P. **Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____ . **Pedagogia da autonomia**: **saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____ . **Pedagogia da esperança**: **um encontro com a pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____ . **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Seminário – RISA,** Angicos, v. 1, nº 1, jan./jun. 2013. Edição especial. Disponível em bit.ly/angicos-50-anos. Acesso em 25/6/2020.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora UnB, 2010.

_____ . **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras; 1996.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GEHLEN, S. M. Jogos de tabuleiro: uma forma lúdica de ensinar e aprender. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Cadernos PDE, vol. 1, 2013.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GOMES, S. dos S. A avaliação no Ensino Religioso escolar: perspectiva processual. **Revista Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, nº 3, 2003.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Referências**

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JACOBS, H. H. **Curriculum 21: essential education for a changing world**. Washington (EUA): ASCD Books, 2009.

JORBA, J. *et al*. **Hablar y escribir para aprender**. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

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

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, ano 3, nº 12. Porto Alegre: Artmed, fev./abr. 2000.

_____ . Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, v. 4, nº 2. São Paulo: Uninove, 2002.

_____ . **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

MARÍN, M. **Linguística y enseñanza de la lengua**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.

MARTINS, R. A. Introdução: A história das Ciências e seus usos na Educação. In: SILVA, C. C. (org.) **Estudos de história e filosofia das Ciências: subsídios para aplicação no ensino.** São Paulo: Livraria da Física, 2006.

MATTHEWS, M. R. **Science Teaching: The role of history and philosophy of Science.** New York: Routledge, 1994.

MENDONÇA, M. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. In: **Na Ponta do Lápis**. Ano XII, nº 27, ago. 2016.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História: entre história e memória**. UFRJ, 2017.

MONTEIRO, C. A. de F. **A Geografia no Brasil (1934-1977): avaliação e tendências**. São Paulo: Edusp, 1980.

MONTEIRO, L. de C. S.; VELÁSQUEZ, F. S. C.; SILVA, A. P. S. da. Jogos eletrônicos de movimento e educação física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, nº 2, UFG, abr./jun. 2016.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2003.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: **repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____ . **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, Q. W. C. Educação Física, jogo e cultura. In: **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, nº 29, jul/dez., 2007.

PEDASTE, M. *et al*. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. **Educational Research Review**, v. 14, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PRIGOGINE, I.; STENGER, I. **A nova aliança**. Brasília: UNB, 1984.

QUARANTA, M. E.; WOLMAN S. Discusiones en las clases de matemática: qué, para qué y cómo se discute. In: PANIZZA, M. **Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB: análisis y propuestas.** Buenos Aires: Paidós, 2003

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** Petrópolis: Vozes, 1998.

RANGEL, B.; AQUINO, R.; COSTA, S. L. (orgs.). **Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia. Itajaí: Casa Aberta, 2017.

RIBAS, T. A avaliação na área linguística. In: **Textos de didáctica de la lengua y de la literatura**, nº 53. Barcelona: Graó, jan. 2010.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Multiletramentos e currículo no ensino integral: anos iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2015.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SADOVSKY, P. Explicar en la clase de Matemáticas, un desafío que los niños enfrentan con placer. In: **Escola da Vila: 30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila, 2010.

_____. **O ensino da Matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios**. São Paulo: Ática, 2007.

SANCHEZ-ARTEGA, J. M; SEPÚLVEDA, C.; EL-HANI, C. N. Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de Ciencias. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 6, nº 12, 2013.

SANTOS, M. O papel ativo da Geografia: um manifesto. In: **Revista Território**. Ano V, nº 9. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **A Natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hulcitec, 1996.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. (org.). **Pensando a Educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCAGLIA, A. J. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCARPA, D. L; CAMPOS, N. F. Potencialidades do ensino de Biologia por investigação. **Estudos avançados,** v. 32, nº 94, 2018.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Referências**

SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras; 2004.

SILVA, E. T. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, M. J. P. M. & CESAR, H. (orgs.). **Linguagem, leituras e ensino de Ciências.** Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

SILVA, J. L. P. B; MORADILLO, E. F. Avaliação, ensino e aprendizagem de Ciências. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, nº 1, 2002.

SILVA, S. M. da; PAULA LEÃO, V. de. Anos iniciais do Ensino Fundamental: por onde anda a Geografia? **Caderno de Geografia**, v. 26, nº 46, 2016.

SILVA, V. A. da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação,** vol. 13, nº 37, Rio de Janeiro, jan./abr. , 2008.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 2ª ed. rev. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2001.

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In**:** COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STEFANELLO. A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

TEBEROSKY, A. El Lenguaje Escrito y la Alfabetización. **Revista Lectura y Vida**. Revista Latinoamericana de lectura. Ano 11, nº 3, set. 1990. Disponível em bit.ly/língua-alfabetização, acesso em 9/7/2020.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org). (1995). Além da Alfabetização. In: **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em bit.ly/john-dewey, acesso em 9/7/2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TUBINO, M. J. G. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento projeto de ensino aprendizagem e projeto politico-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VERRAGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e Educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, nº 3, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____ . **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

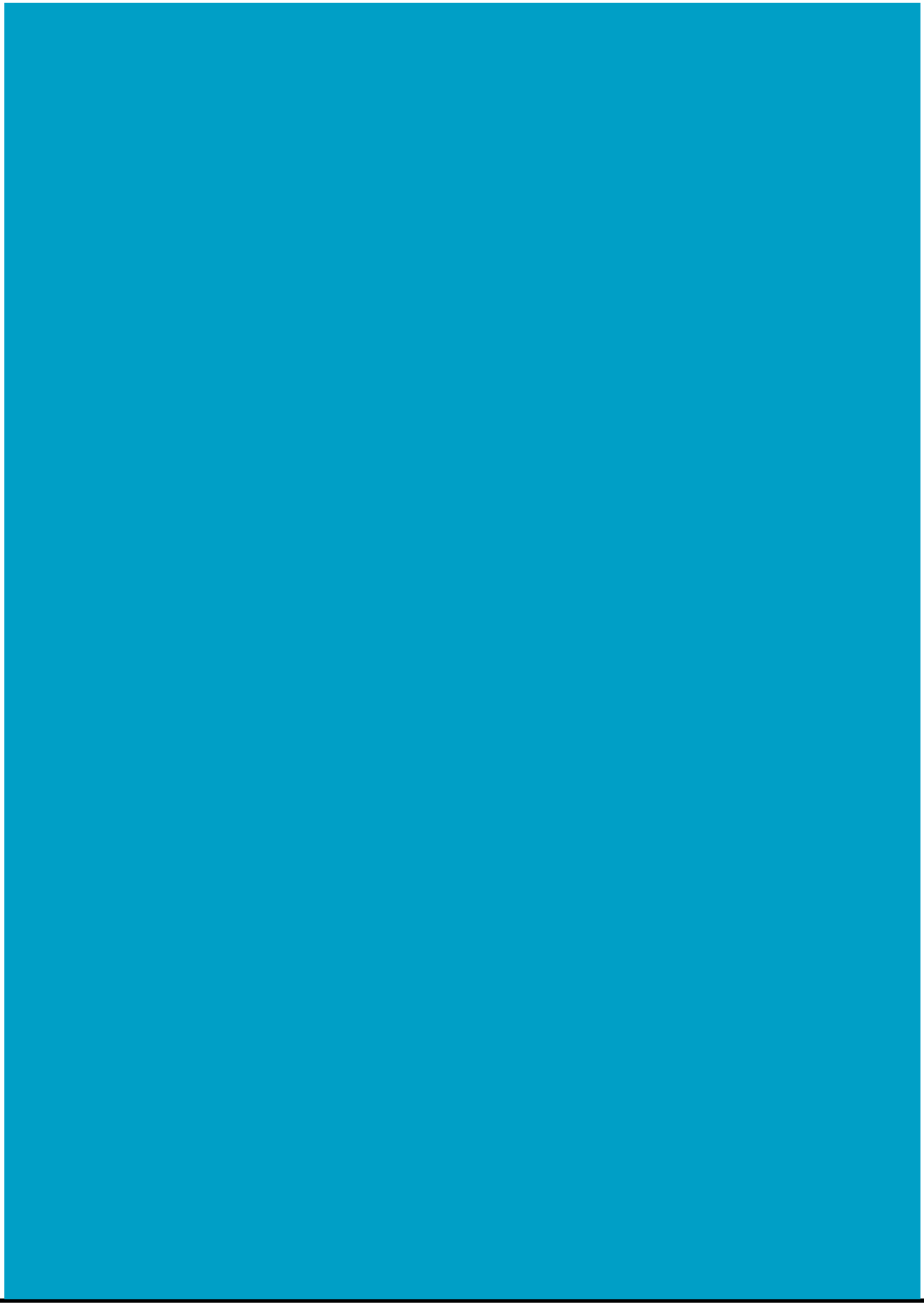
WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

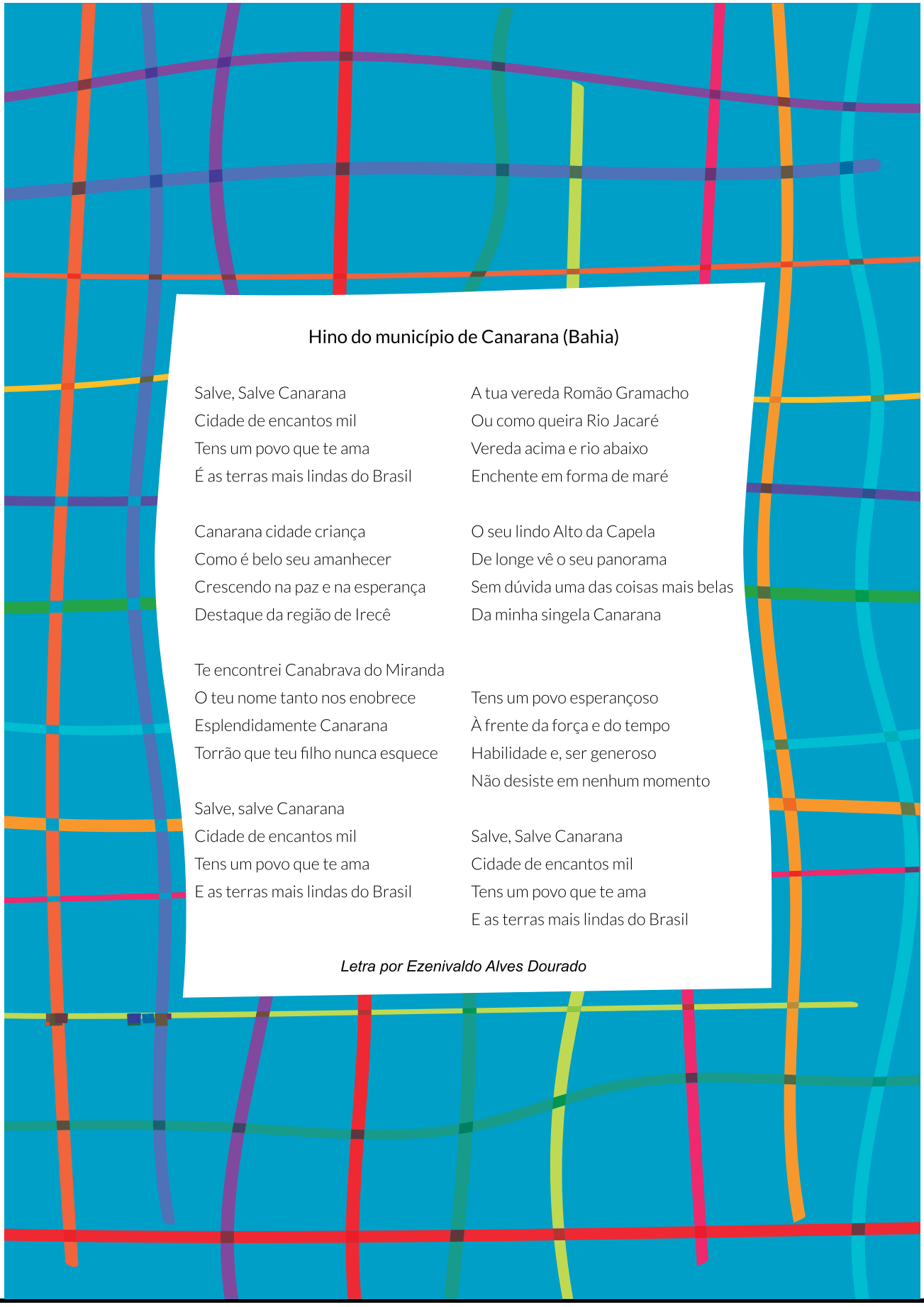


Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



## Hino do município de Canarana (Bahia)

Salve, Salve Canarana
Cidade de encantos mil
Tens um povo que te ama
É as terras mais lindas do Brasil

Canarana cidade criança
Como é belo seu amanhecer
Crescendo na paz e na esperança
Destaque da região de Irecê

Te encontrei Canabrava do Miranda
O teu nome tanto nos enobrece
Esplendidamente Canarana
Torrão que teu filho nunca esquece

Salve, salve Canarana
Cidade de encantos mil
Tens um povo que te ama
E as terras mais lindas do Brasil

A tua vereda Romão Gramacho
Ou como queira Rio Jacaré
Vereda acima e rio abaixo
Enchente em forma de maré

O seu lindo Alto da Capela
De longe vê o seu panorama
Sem dúvida uma das coisas mais belas
Da minha singela Canarana

Tens um povo esperançoso
À frente da força e do tempo
Habilidade e, ser generoso
Não desiste em nenhum momento

Salve, Salve Canarana
Cidade de encantos mil
Tens um povo que te ama
E as terras mais lindas do Brasil

*Letra por Ezenivaldo Alves Dourado*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

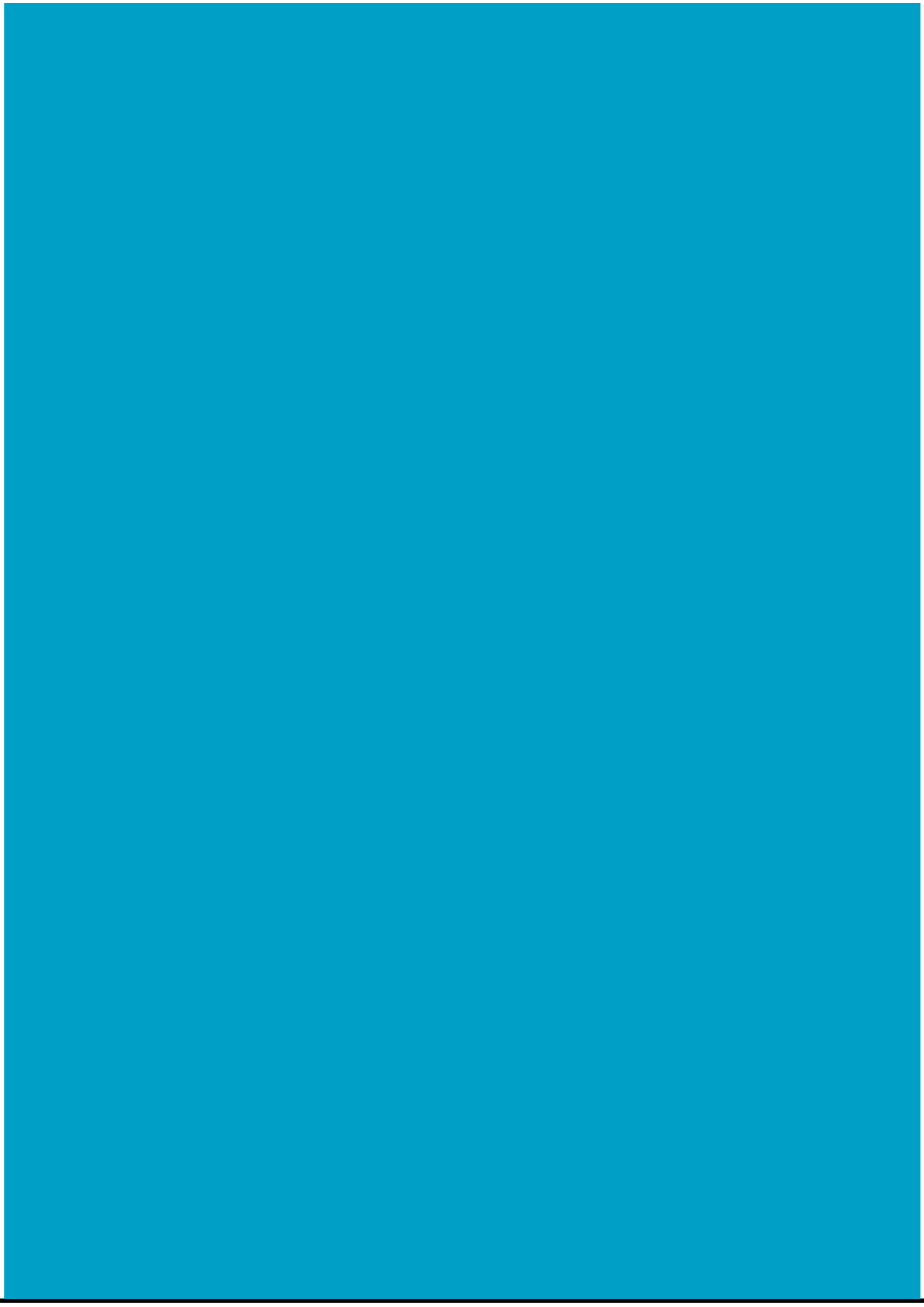
# REFERENCIAL CURRICULAR

## Ensino Fundamental
## • Anos Finais •

Canarana · BA



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# REFERENCIAL CURRICULAR

## ENSINO FUNDAMENTAL
## • ANOS FINAIS •

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA - BA

ICEP

ADE CHAPADA DIAMANTINA E REGIÕES

2020



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Prefeito**
Ezenivaldo Alves Dourado

**Secretária Municipal de Educação**
Márcia Almeida de Novaes Oliveira

**Diretora Pedagógica**
Iara Maria dos Santos

**Coordenadora Técnica da Educação Infantil**
Rúbia França Rodrigues Matos

**Coordenadora Técnica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**
Janaína Rosa dos Santos

**Coordenadora Técnica dos Anos Finais do Ensino Fundamental**
Leilde Teles de Oliveira

**Coordenador Técnico da Educação de Jovens e Adultos**
Felipe Alves Torres

**Coordenadora Técnica da Educação Especial**
Dirlane Fernande de Almeida

ICEP

**EQUIPE EXECUTIVA**
**Elisabete Monteiro** Diretora Presidente e Pedagógica
**Patrícia Freitas** Diretora-Executiva
**Eliana Muricy** Diretora Jurídica
**Fernanda Novaes** Diretora de Relações Institucionais

**EQUIPE ADMINISTRATIVA**
**Cláudia Vieira dos Santos** Secretária Tesoureira e Analista Financeira
**Miriam Carvalho** Gerente Administrativo-Financeira
**Daniele Dantas** Analista Financeira
**Eraldo Nery** Assistente Financeiro
**Lavínia Dantas** Analista Administrativo-Financeira
**Marcela Moreira** Analista Administrativo-Financeira
**Vanessa de Carvalho** Coordenadora Administrativo-Financeira
**Ricardo Monteiro** Assistente Jurídico
**Ana Flávia Sousa** Analista de Comunicação
**Fabiana Pereira** Analista de Produção e Logística
**Luciana Pereira** Analista de Produção e Logística

**ASSOCIADOS**
Áureo Augusto Caribé de Azevedo, Cristina Meireles, Cybele Amado de Oliveira, Elisabete Monteiro, Enoque Francisco de Jesus, Eudete Almeida de Souza, Fernanda Ramos de Novaes, Gardênia Maria Guedes Nascimento, Giovana Cristina Zen, Joselânia Vieira Santos Leite, Maria Rozalina de Oliveira Rôla, Maria Sandra Barbosa Santos, Nourivaldo Santana, Siegrid Guillaumon Dechandt, Valgérbera Souza Santos Teixeira e Vespasiano Delezott Pimentel de Sá

**CONSELHO CONSULTIVO**
Ana Amélia Inoue, Antonio Nóvoa, Áureo Bispo, David Saad, Guilherme Leal, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Regina Lúcia Poppa Scarpa, Sérgio Ephim Mindlin, Silvia Carvalho e Telma Weisz

**CONSELHO FISCAL**
Enoque Francisco de Jesus, Simone Neves Pinto e Isa Dourado Neto de Abreu Bacelar

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA TERRITORIAL**
Adriana Araújo, Ana Falcão, Cláudia da Hora, Gislainy Araújo, Janara Botelho e Raidalva Silva

**APOIO TÉCNICO**
Cristina Alice Ribeiro, Elaine Ferreira Souza e Sidicleia Anjos

**ELABORADORES***
Adalberto da Silva Santos, Aline Nascimento, Ana Caroline Maia, Ana Flávia Castanho, Ângela Kim, Ayane Paiva, Beth Rangel, Carolina Soares, Claudilson Souza Santos, Conceição Costa Hillesheim, Daniel Vieira Helene, Dayane Dórea, Edivasco Carneiro, Elaine Ferreira Souza, Eliane Boa Morte, Elicivaldo Pontes, Heloísa Monteiro, Ian Cavalcante, Ieda Abbud, Jucimar Cerqueira dos Santos, Luciano Dias Andrade, Maria do Socorro Costa, Maria Ivone Souza Melo, Marly Barbosa, Priscila Monteiro, Reinaldo Vieira, Renata Frauendorf, Rita Aquino, Sandra Durazzo, Silvana Augusto, Simony Reis, Valter Forastieri, Vanildo dos Santos Silva, Verônica Bochio e Welber Lima Santos

**PARECERISTAS**
Eliane Boa Morte, Kátia Lomba Bräkling e Valter Forastieri

**PRODUÇÃO EDITORIAL**
**Paola Gentile** e **Ricardo Falzetta** Editores (RFPG Comunicação)
**Vilmar Oliveira** Projeto gráfico e diagramação (Subvoador)
**Sidney Cerchiaro** e **Manrico Patta Neto** Revisores

* A produção deste material foi feita de forma colaborativa com equipes técnicas, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e conselheiros de Educação dos municípios de ANDARAÍ, CAFARNAUM, CANARANA, CURAÇÁ, IBITIARA, MARCIONÍLIO SOUZA, MORRO DO CHAPÉU, MUCUGÊ, SANTO ESTÊVÃO, SÃO FÉLIX DO CORIBE, SEABRA, SOUTO SOARES, OLIVEIRA DOS BREJINHOS, WAGNER e XIQUE-XIQUE, por meio de leituras críticas, comentários e sugestões nos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e nos Grupos de Trabalho Municipal (GTM).



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# SUMÁRIO

Apresentação ..... 7

Os frutos de um trabalho coletivo ..... 8

Um município formado por ilhas ..... 11

Busca pela qualidade e pela equidade, sempre ..... 14

**1 Fundamentos da Educação municipal** ..... 18

**1.1** Sobre ser adolescente hoje ..... 20
**1.2** A equidade como princípio ..... 22
**1.3** Currículo e transversalidade entre cultura e Educação ..... 24
**1.4** Currículo e sustentabilidade ..... 27
**1.5** Currículo para a paz ..... 29
**1.6** Educação e diversidade ..... 31
**1.6.1** Educação especial e Educação inclusiva ..... 32
**1.6.2** Educação e as relações étnico-raciais ..... 38
**1.6.3** Povos e comunidades tradicionais ..... 40
**1.6.4** Educação do Campo ..... 42
**1.6.5** Educação quilombola ..... 45
**1.7** Currículo e formação continuada de educadores ..... 47
**1.8** Ensino e aprendizagem na era das mídias digitais ..... 49
**1.9** A construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos ..... 50
**1.10** Os ciclos de aprendizagem e o desafio do trabalho docente ..... 53

**2 Pressupostos teóricos-metodológicos das práticas pedagógicas** ..... 55

**2.1** A organização do trabalho pedagógico, a gestão do tempo e o engajamento dos estudantes ..... 57
**2.2** O ensino da leitura e da escrita em todas as séries ..... 62
**2.3** A leitura e a escrita a serviço do estudo e da pesquisa ..... 64
**2.4** O ensino nas classes multisseriadas ..... 66
**2.5** A avaliação como processo formativo ..... 74



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# SUMÁRIO

**3 Componentes curriculares** ..... 76

- Língua Portuguesa ..... 77
- Arte ..... 148
- Educação Física ..... 167
- Língua Inglesa ..... 189
- Matemática ..... 211
- Ciências da Natureza ..... 237
- Geografia ..... 254
- História ..... 273
- Ensino Religioso ..... 294

**4 Educação de Jovens e Adultos** ..... 304

- Língua Portuguesa ..... 308
- Arte ..... 315
- Educação Física ..... 319
- Língua Inglesa ..... 322
- Matemática ..... 326
- Ciências da Natureza ..... 336
- Ciências Humanas ..... 341
- Ensino Religioso ..... 344

**Referências** ..... 345



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Apresentação

Prezada educadora, prezado educador

É com muita honra e satisfação que a Secretaria Municipal de Educação compartilha com a comunidade educativa este Referencial Curricular da rede municipal de ensino de Canarana. O material foi construído de forma colaborativa, ouvindo os anseios das equipes escolares e técnico-pedagógica, buscando nortear o desenvolvimento das práticas de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nossa gratidão a todas e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram nessa tarefa.

A construção do Referencial Curricular foi pautada na colaboração coletiva dos entes que compõem o sistema de ensino. Isso permitiu uma aproximação com a realidade encontrada nas escolas da rede municipal, em seus contextos sociais e culturais, e o fortalecimento do protagonismo das professoras e dos professores. Este documento destaca-se pela ênfase e valorização da riqueza e da diversidade cultural que marcam os diferentes territórios, ao mesmo tempo que respeita, considera e aplica, no cotidiano escolar, os traços e as marcas culturais das populações e comunidades que compõem o município.

Para tanto, foi fundamental o envolvimento das educadoras e dos educadores nos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e nos Grupos de Trabalho Municipal (GTM), realizados com o apoio do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep). O objetivo desses encontros foi registrar os princípios da Educação integral, garantindo a equidade, a contemporaneidade, a sustentabilidade e a inclusão, pressupondo a valorização e o respeito pela diversidade, na garantia de condições para um melhor desenvolvimento para todas as crianças e todos os adolescentes, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A gestão municipal, representada pelo prefeito, Ezenivaldo Alves Dourado, não poupou esforços na elaboração deste documento, por considerar a Educação um forte instrumento para a transformação da sociedade. Com isso, garantimos às crianças e aos adolescentes canaranenses as condições necessárias para uma aprendizagem significativa por meio de práticas integradoras, articuladas para atingir as metas de aprendizagem e o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Desejamos que este Referencial Curricular fortaleça o trabalho pedagógico na rede municipal de ensino, contribua para o fortalecimento dos projetos pedagógicos das escolas e, sobretudo, garanta uma aprendizagem significativa e de qualidade para todas e todos.

Excelente trabalho!

**Márcia Almeida de Novaes Oliveira**
*Secretária Municipal de Educação*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Carta do Icep

# Os frutos de um trabalho coletivo

> *O correr da vida embrulha tudo.*
> *A vida é assim: esquenta e esfria, aperta*
> *e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.*
> *O que ela quer da gente é coragem!*
>
> ***Guimarães Rosa***

Queridas educadoras e queridos educadores!
Fortes, comprometidos, competentes e corajosos!

A história que marca a produção colaborativa deste Referencial Curricular, construído a muitas mãos, resgata o desejo desta Rede Municipal de Ensino de vir a público mostrar e traduzir a sua prática, além de apontar as direções para a sequência da caminhada. Os textos que fazem parte deste documento – e que pretendem ser um norte para o fazer pedagógico – começaram a ser elaborados muitos meses antes da sua publicação e estão longe de ser finalizados. O conteúdo aqui apresentado constitui apenas um pretexto para gerar encontros, discussões, formações continuadas e estudos. Ao mesmo tempo, já traz no seu *corpus* os subsídios básicos necessários para a qualificação de cada escola e, em especial, de cada sala de aula. Este material nada mais é do que uma referência curricular fundamentada no princípio da laicidade do Estado brasileiro, ou seja, entendendo que o ensino público não pode basear-se em dogmas religiosos ou crenças específicas.

Este é, antes de mais nada, um registro plural, composto de narrativas elaboradas conjuntamente pelas equipes técnicas das secretarias de Educação de 15 municípios – a saber: Andaraí, Cafarnaum, Canarana, Curaçá, Ibitiara, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Oliveira dos Brejinhos, Santo Estêvão, São Félix do Coribe, Seabra, Souto Soares, Wagner e Xique-Xique.

Gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes de todas essas localidades reuniram-se sob a orientação de especialistas em cada um dos componentes curriculares, de pareceristas e das equipes de edição e editoração e de gestão pedagógica do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep), num trabalho também muito formativo, que pode ser comparado a um bordado feito a várias mãos. Pode-se dizer que os profissionais que compõem o Icep forneceram o tecido – a base para que a obra acontecesse; as linhas, os pontos e as cores escolhidas, contudo, são das educadoras e dos educadores municipais, que, tomados de entusiasmo, possibilitaram a concretização de um documento multicor!

A elaboração desta proposta surge da necessidade de sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos subjacentes à formação continuada realizada pelo Icep e apontar as aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação para todos os anos de escolarização e para todas as áreas do conhecimento, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para tanto, considera os avanços didático-científicos ocorridos





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Grupos de Trabalho Territorial reuniram educadores dos 15 municípios do Arranjo de Desenvolvimento Educacional da Chapada e Regiões para discutir os referenciais *(Fotos: Dill Santos)*

nos últimos anos e atende às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada pelo governo federal, e ao currículo estadual da Bahia. Com base neste Referencial Curricular, cada escola vai, a partir de agora, elaborar ou revisar o próprio projeto político-pedagógico, destacando as especificidades locais no seu currículo.

Agradecemos imensamente aos que, representando seus pares, compareceram às reuniões dos Grupos de Trabalho Territorial (GTT) e com eles contribuíram e aos que participaram dos Grupos de Trabalho Municipal (GTM). Em ambos os fóruns, foi possível que todos lessem e relessem, minuciosamente, as propostas aqui apresentadas, opinando, acrescentando ideias e textos e colaborando para que este documento ganhasse qualidade a cada encontro. Graças também aos jovens que, nos espaços das oficinas de estudantes, expressaram, de forma tão peculiar, vozes e desejos sobre a escola que precisamos, progressivamente, construir. Um reconhecimento especial aos prefeitos e secretários de Educação, que acreditaram que, juntos, podemos elaborar algo grande e denso.

Gratidão também é a palavra dedicada à equipe do Icep, que idealizou esse sonho e que segue fomentando e apoiando tantos outros para que as crianças, os jovens e os adultos do nosso país possam, de fato, inserir-se na cultura escrita, local e universal e aprender com qualidade, adquirindo o conhecimento de que precisam para ter uma vida digna e cidadã.

Por fim, parabéns a todos que, direta ou indiretamente, participaram desta construção histórica e inédita – uma inspiradora e frutífera vitória!

**Elisabete Monteiro**

*Diretora-presidente do Icep*

ICEP



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997





Praça Dois Poderes, com simbólica escultura, local de encontro dos canaranenses *(Fotos: Bruno Viana)*





Vistas aéreas de Canarana com a Praça da Matriz e as ruas e avenidas planejadas *(Fotos: TvUau)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Canarana

# Cidade de toda gente

A história de Canarana se remete a meados do século XIX, quando a região, propriedade do Conde da Ponte, era habitada por índios Pataxó. Com o avanço da ocupação do interior do estado, a propriedade do referido conde foi adquirida pelo senhor José Miranda, que formou a Fazenda Canabrava, topônimo indígena que significa cana falsa, localizada na margem direita do Rio Jacaré. Essa fazenda tornou-se um ponto de apoio para tropeiros e boiadeiros por se localizar numa rota de comércio entre o médio São Francisco e a região das matas.

Ao longo dos anos, as pessoas se estabeleceram na região nesse ponto de apoio e começaram a cultivar feijão, milho e mandioca e a dedicar-se à criação de bovinos, caprinos, suínos e aves.

Por volta do ano de 1890, a Fazenda Canabrava recebeu status de distrito do município de Morro do Chapéu, sob o nome de Canabrava do Miranda. Em 30 de novembro de 1938, com o Decreto Estadual nº 11.089, o distrito recebeu o nome de Miranda e, finalmente, o Decreto nº 12.978, de 1º de junho de 1944, alterou o topônimo para Canarana. Canarana é também o nome de várias gramíneas que crescem às margens dos rios.

Para chegar à condição de município, houve o empenho e dedicação de moradores como Antenor Dourado Lima, Jonas Marques Pereira, José Martins Filho, Vital Guanaes da Silva Dourado, Guilherme Pereira de Novaes e outros – que pagaram o valor de 20 mil cruzeiros para a realização de um plebiscito popular. O resultado foi 1.679 votos a favor, 1.616 votos contra, 41 nulos e 16 em branco. Canarana nasceu formado pelos distritos de Canarana, Lagoa do Boi e Barro Alto, mediante a Lei Estadual nº 1.715, de 16 de julho de 1962.




**Canarana**

Área *(IBGE Cidades)* ..... 580 km²
Distância de Salvador *(Google Maps)* ..... 486 km
População *(Censo 2010)* ..... 24.067 hab.

## Características físicas e econômicas

O município de Canarana, situado na Microrregião de Irecê, pertencente à Chapada Diamantina, Mesorregião do Centro-Norte Baiano, tem como gentilício canaranense e como lema "cidade de toda gente". Encontra-se a 486 quilômetros de Salvador e faz fronteira com os municípios de Cafarnaum, Barro Alto, Ibititá, Lapão, América Dourada e Mulungu do Morro.

De clima semiárido, característico pelos longos períodos de estiagem que podem chegar a nove meses ao longo do ano e pelo período chuvoso, compreendi-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

do entre os meses de dezembro e fevereiro, a região toda tem de conviver com a seca e altas temperaturas, tendo índice pluviométrico anual na casa dos 600 milímetros.

Os solos, apesar de rasos, apresentam grande fertilidade natural. De maioria areno-argiloso e franco-argiloso, têm na base do perfil predominância de horizonte calcário, facilmente identificado por uma "pedra branca" encontrada em baixas profundidades.

O clima semiárido e os baixos índices pluviométricos são determinantes para as espécies vegetais que aparecem no território. A vegetação é basicamente composta de arbustos de pequeno e médio porte e de espécies adaptadas à seca, que predominam ao longo do ano e apresentam características marcantes do bioma caatinga, em sua maioria.

As plantas de porte médio são caducifólias, que perdem as folhas em períodos de seca para preservar as reservas hídricas. Destacam-se espécies como barriguda, xiquexique, mandacaru, umburana, baraúna, umbuzeiro e jurema, todas de grande importância cultural, econômica e, principalmente, para a biodiversidade.

No passado, o município foi grande produtor de feijão, quadro que se modificou ao longo dos anos por causa das mudanças climáticas que afetaram a região e reduziram drasticamente os índices de chuva, dificultando a resistência das culturas cultivadas em prática de sequeiro – sem irrigação.

Atualmente, a economia se baseia principalmente tanto na produção irrigada de cebola, tomate, cenoura, pimentão, milho e hortaliças como na pecuária, com ênfase na criação de gado bovino e caprino.

## Cultura diversificada

A cidade tem uma cultura rica por causa da abrangência territorial, que abriga cerca de 60 comunidades.



Vista aérea da cidade
e do Rio Jacaré, ao fundo



Canarana antiga, com ruas ainda de terra
e a Praça da Matriz em construção
*(Fotos: Arquivo Municipal)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Com variação e laços com a cultura sertaneja, característica marcante das origens do município, há ainda remanescentes quilombolas, traços da cultura africana e influências cristãs, marcantes nos festejos religiosos da cidade.

Entre os eventos que compõem a agenda cultural do município, destaca-se a Festa dos Caretas, que ocorre anualmente no Sábado de Aleluia. O cortejo representa a caminhada de Jesus ao calvário e as caretas que desfilam pela cidade simbolizam os algozes que o açoitaram. Por esse motivo, a maioria das máscaras usadas pelos participantes apresenta um aspecto visual sombrio e aterrorizante.

Na primeira quinzena de julho, próximo ao aniversário da cidade, acontece a micareta, festa popular com circuito na rua, com trio elétrico animando blocos e foliões. No mês de agosto, a tradicional Festa de Nossa Senhora do Patrocínio, padroeira da cidade, reúne fiéis que seguem em procissão pelas ruas expressando votos de fé. No dia 23 de outubro é comemorado o Dia do Evangélico com show gospel na praça, culto e reunião de fé, marcando a diversidade religiosa do município.

As demais comunidades têm agendas culturais próprias, com comemoração no dia de seus padroeiros ou suas padroeiras, cavalgadas, campeonatos esportivos e manifestações religiosas de matriz africana, entre outros.

Característica marcante dos sertanejos são a luta e a força para superar as intempéries da região. Essa população convive diariamente com o desafio de desbravar a caatinga e retirar dela os meios suficientes para seu estabelecimento e sustento. Da lida com a terra, a caça, pesca e o extrativismo vegetal, a população canaranense se enriqueceu ao longo dos anos e desenvolveu forte identidade.



A tradicional Festa dos Caretas, sempre no Sábado de Aleluia, um dos eventos culturais mais populares de Canarana *(Fotos: Jailson Cruz)*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação municipal de Canarana

# Aprendizagem em diálogos e interações

**Dados da Educação da Rede Pública Municipal**

| | |
|---|---|
| Número de escolas | 15 |
| Número de creches | 5 |
| Matrículas na Educação Infantil | 1.138 |
| Matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 1.698 |
| Matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental | 1.774 |
| Número de professores | 276 |

*Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Canarana (2020)*

Canarana reconhece a Educação como ferramenta de desenvolvimento das pessoas, força motriz para a plena preparação individual e coletiva no sentido do cumprimento dos direitos e deveres cidadãos e atribuições para o trabalho, como prevê o Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no Art. 2º, define os princípios gerais: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

No Art. 3º, estão definidos os princípios fundamentais para o ensino:

> *I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;*
> *II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
> *III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*
> *IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
> *V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
> *VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
> *VII – valorização do profissional da educação escolar;*
> *VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.*

Nesse contexto, além de assegurar o acesso à Educação, é preciso garantir a permanência, a participação e a segurança dos direitos do educando na escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), no seu Art. 53, trata do direito à Educação para crianças e adolescentes e lhes assegura:

> *I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
> *II – direito de ser respeitado por seus educadores;*
> *III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Atendimento em creches para as crianças das zonas urbana e rural de Canarana




Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atenção à alfabetização na idade certa

> *IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;*
> *V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.*

O Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 163/2015) foi elaborado em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014). No Art. 2º do PME são apresentadas suas diretrizes:

> *I – erradicação do analfabetismo;*
> *II – universalização do atendimento escolar;*
> *III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;*
> *IV – melhoria da qualidade da educação;*
> *V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;*
> *VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;*
> *VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;*
> *VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;*
> *IX – valorização dos (as) profissionais da Educação;*
> *X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.*



Protagonismo nas atividades dos anos finais do Ensino Fundamental *(Fotos: Bruno Viana)*

O plano engloba todo o sistema de ensino do município de Canarana (escolas estaduais, municipais e particulares) e é direcionado à Educação Infantil, aos ensinos Fundamental e Médio, à Educação Superior, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial, à Educação Profissionalizante, à Educação em Tempo Integral, à Educação do Campo e das Comunidades Quilombolas e à Alfabetização na Idade Certa. Envolve



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

também a valorização dos profissionais da Educação; a promoção da gestão democrática do ensino público; a gestão dos recursos financeiro para a Educação no município e o investimento público em Educação.

Em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que normatiza as prerrogativas da Constituição Federal de 1988, das Diretrizes Nacionais Curriculares e do PNE.

Em termos históricos, a Educação na cidade de Canarana remete-se a meados da década de 1930, quando as famílias traziam professores de municípios vizinhos para dar aulas particulares em suas residências. Da época em que ainda chamava-se Canabrava do Miranda, distrito de Morro do Chapéu, os canaranenses recordam-se de nomes como o do professor Faustiniano Lopes Ribeiro, que ministrava aulas em um prédio na Praça da Matriz, e de José Ribeiro de Araújo, vindo da cidade de Wagner, antiga Ponte Nova.

Após a emancipação do município, foi criada a escola Lomanto Júnior, com alguns professores pagos pela prefeitura e outros pelo governo do estado. No fim da década de 1970, surgiu a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), com escolas comunitárias mantidas pelos familiares dos estudantes e ensino com fortes influências do regime militar e rigorosa marcação de respeito e comportamento. As primeiras turmas de magistério da CNEC começaram a formar professores que posteriormente atuariam no município, nas unidades Faustiniano Lopes Ribeiro, José Ribeiro de Araújo e na própria CNEC.

Com o crescimento do município, ampliou-se o número de escolas e as modalidades de ensino ofertadas. As redes públicas municipal e estadual se estabeleceram e, junto com a rede privada, passaram a atender da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Nos anos recentes, o sistema de Educação municipal se consolidou com a institucionalização do Conselho Municipal de Educação (Lei Municipal nº 111/2009) e do Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 163/2015).

## Características da Educação municipal

Existem no município salas de recursos multifuncionais e de apoio ao Atendimento Educacional Especializado, que atendem alunos com deficiência física, intelectual, visual e múltiplas; autismo e microcefalia. No início de 2018, foi implantado o Centro Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (Cemae), que desenvolve um trabalho voltado a alcançar, em sua plenitude, a igualdade de oportunidades para todas as crianças e todos os adolescentes com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública municipal.

A rede de ensino, ao longo do ano letivo, desenvolve um projeto institucional de leitura e três projetos estruturantes que abordam valores sociais, individuais e coletivos, Educação ambiental e valorização da cultura africana e afro-brasileira.

O município atende alunos cujas famílias residem em áreas urbanas e rurais. Em decorrência do processo de estiagem e da crise hídrica que afeta a região nas últimas duas décadas, o número de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica aumentou. Esse cenário se modificou com a utilização dos sistemas de irrigação nas propriedades rurais, o que fortaleceu a agricultura, base da economia municipal. Na zona urbana, o crescimento do comércio resultou no aumento da oferta de empregos, que, com os postos de serviço do funcionalismo público, movimenta a economia local. Pequenos comércios e programas de transferência e distribuição de renda do governo federal têm grande influência na manutenção do fluxo comercial do município e da região.

## Princípios da Educação de Canarana

Ao longo da história, a concepção do ensino e de como se processa a aprendizagem foi evoluindo, saindo de uma abordagem limitada para uma visão mais ampla da compreensão da realidade e interação humana. Isso se deu, principalmente, pelo avanço nos processos de comunicação e no acesso à informação, o que difundiu o conhecimento e ampliou as perspectivas de ensino e aprendizagem.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A Educação deve garantir o desenvolvimento dos indivíduos em suas dimensões física, intelectual, emocional, cultural e social. A Educação Integral, que deve ser entendida como uma concepção, não como uma modalidade ou somente como a ampliação do tempo de permanência diária no ambiente escolar.

Nessa concepção, oferecer ferramentas para que todos aprendam e se desenvolvam integralmente é fundamental para um bom andamento do processo de aprendizado. A Educação Integral posiciona o estudante para que ele se reconheça como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, norteado pelos princípios da equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade.

Dessa mudança surge a concepção comunicativa: a aprendizagem dialógica, que rompe o paradigma do acúmulo de informações e coloca em evidência a importância do processamento e incorporação de informações pelo sujeito, baseando-se na valorização do diálogo igualitário e constante interação com uma enorme multiplicidade de agentes e recursos.

A aprendizagem dialógica tem como característica os diálogos igualitários, com interações nas quais a inteligência cultural é reconhecida em todas as pessoas e orientada para a transformação dos níveis anteriores de conhecimento e do contexto sociocultural, visando o sucesso de todos. Ela se dá em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social e são guiadas por princípios de solidariedade e em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores.

Nessa perspectiva, entendendo a concepção comunicativa como uma aprendizagem dialógica com importância e relevância para o processo educacional, o município investe na formação continuada dos profissionais envolvidos com a Educação, a fim de garantir uma Educação humanizadora, que permite um saber crítico da realidade e estimula nos sujeitos a ação e reflexão no mundo e com o mundo.



Alunas e alunos como sujeitos sociais históricos, competentes e multidimensioinais *(Fotos: Bruno Viana)*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997




# 1 Fundamentos da Educação municipal

O Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) Chapada Diamantina e Regiões, constituído pela união de municípios com interesses educacionais semelhantes, pactuou a construção de um Referencial Curricular comum ao território. Diante da necessidade de elaborar tal documento, os municípios fizeram parceria técnica com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep), cuja experiência de formação continuada na região hoje conta com 22 anos.

O ADE, formado na perspectiva da colaboração intermunicipal, tem como propósito criar mecanismos de governança que aumentem a capacidade do grupo de municípios de combater seus problemas educacionais com base em ações conjuntas, apostando num percurso de mobilização que desenhe e implemente processos de formação continuada, tendo como foco a atuação cada vez mais qualificada das equipes escolares e seu compromisso com a elevação dos índices de aprendizagem de todas as alunas e de todos os alunos.

Impulsionados pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, e diante da necessidade de qualificar e atualizar seus documentos curriculares, os municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões buscaram o Icep com esse fim, uma vez que, como afirma seu comitê executivo, "a construção não poderia acontecer fora da experiência que já vinha





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação é prioridade
no ADE Chapada
Diamantina e Regiões
*(Foto: Gabriela Astete/Andaraí)*

sendo construída há mais de duas décadas com o instituto". Em 2019, a parceria para a elaboração deste Referencial Curricular foi firmada entre 15 municípios. O trabalho adotou a metodologia participativa e a escuta direta das educadoras e dos educadores e dos demais atores do processo pedagógico.

O Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões tomou como base o diagnóstico das fragilidades referentes à definição curricular para o Ensino Fundamental no âmbito dos municípios, principalmente, e como já citado, em relação aos preceitos apresentados na BNCC. O documento nacional induz à construção das propostas curriculares de cada território, de modo a empreender a identidade, a cultura e o sujeito na sua integralidade, entre outros elementos de contexto local.

Logo, sendo o desenvolvimento profissional das educadoras e dos educadores a maneira mais efetiva de proporcionar a desejada transformação da Educação, a proposta do ADE abrange não somente a formação continuada em contexto de trabalho desses profissionais como também a produção de documentos que alicercem a autonomia pedagógica dos municípios no que se refere à gestão, à avaliação e ao monitoramento de suas redes de ensino. A finalidade é construir conhecimento por meio da reflexão, da análise e da problematização de situações vivenciadas no âmbito do exercício profissional.

Assim, com o envolvimento da equipe técnico-pedagógica, das coordenadoras e dos coordenadores, das professoras e dos professores, a construção deste Referencial Curricular se deu com o planejamento e a orientação dos formadores externos especialistas nas áreas do currículo, num processo colaborativo entre os municípios, liderado pelo Icep, conforme as etapas abaixo:

- GRUPOS DE ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO Constituição de grupos de estudos entre os formadores especialistas, as equipes técnico-pedagógicas e outras representações de cada município (podendo ser diretora, ou diretor escolar, coordenadora, ou coordenador pedagógico, professoras, ou professores) para orientação sobre a condução dos trabalhos no âmbito de cada município.
- COMPREENSÃO SOBRE OS ELEMENTOS DO CURRÍCULO Os membros das equipes técnico-pedagógicas e outros representantes dos municípios, em conjunto com toda a equipe docente de cada rede, buscaram a compreensão sobre a concepção das áreas do currículo e, com isso, se lançaram à produção do texto-base, contendo as unidades temáticas, os objetos do conhecimento, as habilidades e as aprendizagens esperadas.
- COMPILAÇÃO DAS PROPOSTAS DOS MUNICÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR Diante da produção da equipe docente de cada município, a equipe técnico-pedagógica compilou as propostas, que foram analisadas em trabalho colaborativo com os demais municípios. O documento resultante foi enviado ao formador especialista, que fez as devidas considerações quanto ao processo de construção.
- PRODUÇÃO INICIAL DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA ANÁLISE DO FORMADOR ESPECIALISTA Os estudos culminaram na produção de um documento inicial com as manifestações das educadoras e dos educadores sobre os elementos do currículo, no âmbito de cada município-território, considerando as áreas de atuação na escola, documento que foi analisado pelo formador especialista e finalizado pela equipe par-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ticipante, de modo que ele se configura enquanto Referencial Curricular nas redes de ensino dos municípios parceiros.

Para vencer as barreiras da distância geográfica – dificultadas pelo difícil acesso entre todos os municípios – e do financiamento que uma ação dessa magnitude requer, entre outras, o ADE Chapada Diamantina e Regiões, sob a organização intermunicipal e com apoio técnico do Icep, acredita no processo de construção dos referenciais curriculares alicerçado nos pressupostos do contexto das próprias realidades e necessidades, a fim de desenvolver ações educativas cujo foco é a melhoria da Educação em seus municípios e no território colaborativo. Desafio vencido brilhantemente pelos 15 municípios.



Adolescentes são sujeitos do processo de aprendizagem neste Referencial Curricular *(Foto: Semec/Cafarnaum)*

# 1.1 Sobre ser adolescente hoje

*A juventude é um tempo presente.*
*Ela não é tempo de transição, de passagem.*
*Regina Novaes*

A palavra adolescência designa a fase do desenvolvimento humano caracterizada pela passagem à juventude, que começa após a puberdade, segundo o psicanalista Contardo Calligaris (2000). Ao ler tal definição, parece não ser necessário pensar muito mais sobre o que é a adolescência então, não é? Ledo engano! Há ainda muitas questões para as quais faltam respostas, tais como: qual é o início preciso dessa fase da vida? Esse início é igual para todos? Trata-se apenas de uma idade (cronológica) específica? Quando ela termina?

Quando se convive e trabalha com adolescentes, fica evidente que há outros não saberes em relação a esses sujeitos. Há muitos desencontros que às vezes se manifestam, por exemplo, naquilo que se costuma denominar indisciplina ou incivilidade. É nesse momento, nesse trabalho, que aparecem as condições para começar a problematizar a adolescência e fazer perguntas que transcendam as definições simples: passa-se – como os jovens – a perguntar mais do que a responder.

O que motiva as atitudes dos adolescentes? Por que, mesmo sabendo (muitas vezes, por experiência própria) que a adolescência não é um período exatamente fácil da vida, os adultos teimam em colar à imagem dos jovens uma alegria infindável? Que grandes conflitos se apresentam a eles nessa fase? O que os adolescentes pensam dos adultos quando estes tocam em questões (muitas vezes previstas no currículo) em que eles não se reconhecem quando, por outro lado, há tantas outras importantes para os jovens que ficam de fora dos debates? O que pode aproximar e o que pode distanciar os adultos dos adolescentes? Qual o papel da sociedade nessa fase da vida e o que ela tem feito para contribuir com os adolescentes nesse período frequentemente tão conflituoso?

Evidentemente, faz-se importante discutir o papel da escola e como ela tem lidado com esses sujeitos, já que é sua função formá-los na sua integralidade.

## Sem tempo de espera

Retomando Calligaris, são muitas as transformações que ocorrem na passagem da infância à condição de adulto, e o que se vê é que nossa sociedade, de maneira geral, tem dificuldade de reconhecer essas transformações. De certa forma, ela impõe aos adolescentes uma "moratória", ignorando que eles já têm condições (biológicas, cognitivas e sociais) de tornarem-se sujeitos da própria vida e desempenharem papéis sociais semelhantes aos dos adultos. Simples-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

mente impõe-se a eles um "tempo de espera" no qual os próprios adolescentes veem pouco sentido.

O psicanalista ajuda a perceber, portanto, que o adolescente também é um "alguém" antes que, socialmente, seja reconhecido como tal. Isso não significa "lutar contra" a ideia cultural e historicamente construída de adolescência e passar a tratar os adolescentes como adultos plenos, capazes de pensar, interagir e trabalhar como os mais velhos. No limite, essa reflexão deixa de lado, como algo obsoleto e sem sentido, a própria escola. Não é disso que se trata.

Trata-se, isso sim, de como a escola e a sociedade podem relacionar-se melhor com adolescentes se entenderem que a adolescência e a juventude são um tempo presente, não uma preparação para algo que virá[1]. O relacionamento entre adolescentes e adultos pode melhorar, por exemplo, quando são tratados mais como sujeitos perguntadores e investigadores do que como "respondedores".

As perguntas que a escola e os adultos fazem para que as jovens e os jovens respondam podem até motivar para algum estudo; porém, são as perguntas que elas mesmas e eles mesmos fazem e as investigações que elaboram para tentar respondê-las que evidenciam a mobilização (interna) para o estudo.

O cenário educativo atual, em geral, é o de uma escola sem muito sentido para as adolescentes e os adolescentes, quase sem nenhuma atratividade tecnológica e com mobiliário e organização pouco condizentes com o potencial de que elas e eles dispõem. Mas é preciso ter muito claro que não são esses aspectos laterais, adjacentes, que produzem a falta de sentido que atribuem à escola. Isso se dá no núcleo do trabalho pedagógico: as concepções de aprendizagem e de ensino, de conhecimento e de Educação.

Por isso, é necessário repensar a atuação das educadoras e dos educadores – o que requer rever os conteúdos do ensino, as competências e habilidades desejadas para que as estudantes e os estudantes desenvolvam e criar as condições de estrutura, funcionamento e materiais para que o novo currículo seja possível.

O relato da pesquisa realizada por Carrano & Dayrell (2014) afirma: "O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como 'obrigação' necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas". Essa constatação é fruto de pesquisa acadêmica e, diante dela, a boa pergunta (no lugar de se ocupar em lutar contra ela ou em atribuir culpas – geralmente aos outros) é: por que isso está acontecendo?

A hipótese é que a escola está lidando com as jovens e os jovens sem tomá-las e tomá-los como sujeitos criativos do trabalho de aprendizagem e ativos do cotidiano escolar, de suas relações e da sociedade. Em vez disso, relaciona-se com elas e com eles como objetos do trabalho de ensino e essencialmente passivos em relação aos mesmos aspectos destacados acima.

Aqui é o ponto em que essa instituição e a forma como ela está organizada encontram-se efetivamente com a concepção vigente de Educação. Afinal, a escola das respostas – que não é a das perguntas e da investigação (RIVAS, 2019) – condiz com a escola que não convida as jovens e os jovens a participar ativamente da gestão do cotidiano. Essa é a tese defendida por Carrano & Dayrell, com base nas extensas e numerosas entrevistas com adolescentes que estão passando do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

## Diálogo produtivo

Nesse contexto, necessita-se pensar em um conceito de adolescência que abarque toda a complexidade aqui tratada e supere o estigma que lhe foi imposto, uma vez que a ideia cristalizada culturalmente de alguém que, apesar de possuir capacidade para gerenciar sua vida, não é convocado para tomar decisões importantes, por não ter maturidade suficiente para assumi-las, parece não corresponder à realidade ampla e complexa na qual todos estão mergulhados. Essa noção a respeito da adolescência, entretanto, é algo recente, se tratado historicamente. Segundo Contardo Calligaris:

> *Esse fenômeno é novo, quase que especificamente contemporâneo. É com a modernidade tardia (com o século que mal acabou) que essa moratória se instaura, se prolonga e se torna enfim mais uma idade*

1. Ver *Medo de sobrar; medo de sonhar*, documentário produzido pelo Sesc-SP, especialmente a fala da professora doutora Regina Novaes, perto de 9'40", disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=s3FPKH5BTfQ>.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *da vida [...] Não é difícil verificar que, em épocas nas quais essa moratória não era imposta, jovens de 15 anos já levavam exércitos à batalha, comandavam navios ou simplesmente tocavam negócios com competência.*

É necessário pensar em quanto os reflexos de uma concepção de adolescência equivocada pesam para a escola atual e como esse conceito pode impedir os adultos de enfrentar os dilemas que se configuram neste século de crises políticas e transformações tecnológicas. É preciso reconhecer que, além dos traços fisiológicos que surgem com a puberdade, também os fatores históricos, sociais, econômicos, culturais e emocionais são importantíssimos. Com eles, pode-se descrever de modo mais completo a identidade desses jovens, facilitando a condução de um diálogo produtivo dentro do contexto escolar.

Nessa etapa, as características naturais marcadas pelo desenvolvimento do corpo e do pensamento abstrato devem estar unidas aos demais fatores socialmente construídos para se ter um traçado mais preciso sobre quem são as adolescentes e os adolescentes. Assim, converge-se para o objetivo de uma Educação Integral, como preconizado pela BNCC, em que não apenas os aspectos cognitivos devem ser considerados como os mais importantes. Com uma visão mais completa da adolescente e do adolescente, têm-se decisões mais acertadas, podendo conferir-lhes um papel mais ativo na escola, convocando para que assumam o papel de protagonistas, compartilhando direitos e deveres com os demais profissionais da comunidade escolar.

Cabe ressaltar que é nessa etapa que as adolescentes e os adolescentes são mais suscetíveis às inúmeras situações de risco, seja pela influência da mídia, pela ausência da família ou pelas situações de vulnerabilidade social, que podem comprometer a integridade física, psicológica e emocional, fragilizando a capacidade de tomar decisões importantes.

O Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões leva em consideração as especificidades dessa fase do desenvolvimento humano e orienta para uma observação dos diversos contextos em que as jovens e os jovens estão. Devem-se alinhar as ações com a tendência pedagógica assumida de modo a pensar em práticas de sala de aula que levem em conta a participação ativa das alunas e dos alunos, que explorem os temas que percorrem seus imaginários e estão presentes na vida e na cultura que compartilham com a comunidade em que vivem.

Dessa forma, elas e eles estarão se preparando para assumir um posicionamento crítico diante dos dilemas de uma época marcada pelo uso da tecnologia, pelas crises políticas, pelos problemas socioambientais e pela naturalização dos problemas sociais e humanos.

## 1.2 A equidade como princípio

A diversidade é uma condição humana e, como tal, deve ser compreendida, respeitada e valorizada em todas as suas dimensões. Afinal, ser humano é ser diverso. Na Educação escolar, os saberes são inerentes à formação de indivíduos, que trazem de seu ambiente sociocultural referências, memórias, experiências, histórias, marcas e representações que constroem e reconstroem sua identidade no percurso da vida.

Sendo assim, é fundamental que, em todos os níveis escolares, os saberes e as experiências sobre diversidade e pluralidade cultural estejam presentes no trabalho docente, identificando, reconhecendo, entendendo e respeitando as pessoas e seus repertórios construídos dentro e fora da escola. Essa concepção representa uma forma justa e menos desigual de se construir a Educação.

### A riqueza da diversidade

Mas o que significa ser justo numa sociedade desigual e assimétrica em direitos, modos de vida e percepções? Há justiça na efetivação dos direitos de aprendizagem? São muitos e antigos os desafios que o sistema educacional enfrenta ao longo da jornada de formar cidadãs e cidadãos críticos da sua realidade. Muitos também são os avanços alcançados por meio de políticas públicas forjadas nas lutas sociais, nos enfrentamentos e nas resistências constantes dos diversos grupos que compõem a rica e diversa sociedade brasileira.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

O direito ao reconhecimento e a valorização da diversidade devem ser compreendidos como condição humana, e os saberes escolares precisam incorporar essa noção. É também fundamental reconhecer no diálogo a condição para que o conhecimento seja reflexivo e não apoiado em um modo único de ver, ler, viver e compreender o mundo.

Como garantir que essa diversidade seja respeitada? Seria necessário homogeneizar os sujeitos e oferecer-lhes iguais possibilidades de construir saberes? Tais questionamentos demonstram, por si só, sua contradição. Numa sociedade assimétrica e profundamente marcada pela desigualdade estrutural, igualar a todas e a todos, além de impossível, seria cruel. Afinal, em um processo de homogeneização, muitas vozes são silenciadas e vidas invisibilizadas. Para Santos (2003),

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

Considerar a pluralidade como propulsora da formação social é entender a contribuição de cada sujeito na formação socioespacial, com suas referências históricas, suas experiências e modos de vida e suas formas de representar os espaços vividos. Significa, também, compreender que o conceito de equidade deve permear e fundamentar as ações em prol de uma sociedade mais justa.

Tomar a equidade como princípio na Educação é estabelecer o enfrentamento às hegemonias e colocar o respeito às diferenças como ponto de partida, considerando-as como riquezas, e não como obstáculos. Cada escola pode promover, por exemplo, ações de valorização à diversidade por meio de projetos que, além de diagnosticar o perfil sociodemográfico das estudantes e dos estudantes, incentivem as manifestações artísticas e culturais no sentido de reconhecer as mais diversas identidades e representatividades ali existentes. Para isso, é necessário ter como parâmetro uma ideia ampla e diversa de cultura, levando em consideração o público que prevalece nas escolas em toda sua diversidade e pluralidade.

## Cultura como ação

Uma concepção de cultura mais abrangente e diversa é defendida por alguns estudiosos que a entendem como ação; ou seja, o indivíduo torna-se sujeito das relações socioespaciais (BERDOULAY, 2012). Desse modo, a cultura deve "transformar realidades sociais e contribuir para o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos" (BRANT, 2009).

Entender cultura como ação permite ressignificar o processo educacional de forma equitativa para além da oferta de ferramentas e possibilidades iguais aos indivíduos. Trata-se, nesse caso, de considerar a historicidade contida na reprodução cultural como uma ação social e pensar que, nos distintos lugares de fala, há muito a ser considerado além dos critérios básicos de letramento. É preciso valorizar as singularidades e reconhecer a igualdade nas diferenças para que a alteridade se estabeleça como prioridade.

Educar, nesse sentido, é verbo de ação em busca da afirmação das múltiplas identidades e do fortalecimento de grupos historicamente invisibilizados e/ou excluídos dos textos que contam a história social brasileira. Ampliar as vozes que contam e recontam a história é estabelecer processos equitativos na Educação, permitindo que diferentes falas, sotaques, corpos e vidas alcancem seus objetivos respeitando suas particularidades e costurando semelhanças.

São muitas as possibilidades e estratégias que as unidades escolares podem promover dentro e fora da escola, como assembleias, rodas de diálogo, cine-debates e gincanas. Todas precisam ter como centralidade as chamadas questões socialmente vivas (QSVs) locais. O interessante, no entanto, é que diferentes vozes apareçam no direcionamento das atividades e que os temas sejam diversos e selecionados com base nos anseios locais envolvendo toda a comunidade escolar.

## Simetria em vez de igualdade

A equidade distancia-se do conceito de igualdade, por muito tempo sustentado como possibilidade de transformação social, e se aproxima da concepção de simetria, ou seja, condições diferentes para sujeitos diferentes (DUBET, 2008). Sendo assim, "a missão primeira do sistema escolar é, com efeito, que todos os alunos possuam os conhecimentos e competên-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

cias julgados como indispensáveis ou fundamentais" (BOLÍVAR, 2005) e que desenvolva estratégias de reparação às condições desproporcionais que os grupos hegemônicos da sociedade brasileira vêm impondo historicamente aos demais agentes sociais.

Romper com o processo de reprodução desigual no ambiente escolar permanece um desafio, que será superado somente por meio de um currículo plural e diverso, possibilitando uma efetiva transformação do contexto social.

### Currículo vivo

Partindo dos pressupostos elencados até aqui, é importante garantir que a construção desse currículo tenha a participação de toda a comunidade escolar. Os atores escolares precisam assumir a posição ética e democrática de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e social das estudantes e dos estudantes demonstrando que a equidade é a base e o princípio de todo o processo educacional. Assim, os currículos devem ser construídos tendo suporte na realidade local, dialogando com outras escalas de atuação, oferecendo nas aprendizagens esperadas o estímulo para que cada estudante possa se reconhecer e trazer vivências de forma plural e diversa.

Uma forma interessante de concretizar essa proposta é promover atividades pedagógicas (seminários, enquetes, mostras culturais, projetos de ciência etc.) que tragam a ancestralidade dos estudantes como objetos de conhecimento a ser valorizados e reconhecidos.

Com isso, ao definir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o currículo vai considerar o direito de todas e todos a aprender e participar do processo educativo e valorizará a função social do professor e a função formativa das escolas da rede. Nesse sentido, o conjunto das educadoras e dos educadores da rede tem papel fundamental quando se reconhecem suas capacidades críticas e criadoras para potencializar os recursos culturais de todas as estudantes e de todos os estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e cidadãos (SÃO PAULO, 2019).

## 1.3 Currículo e a transversalidade entre cultura e Educação

Entre 2003 e 2010, o governo federal trabalhou para a ampliação do conceito de cultura, compreendendo-a como produção de bens simbólicos. Além do tradicional campo das artes e do patrimônio, essa área incorpora também modos de vida, saberes e identidades – configurada nas dimensões cidadã e econômica. Am-




Manifestações culturais sempre presentes nas escolas *(Foto: Mateus Souza/*Santo Estêvão*)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

pliado, o conceito de cultura não só impacta de forma positiva a operação e o funcionamento das estruturas e relações entre Estado e sociedade como revigora as noções e a abrangência das políticas públicas vigentes.

Desde 2007, na Bahia, a proposição e o aprofundamento do processo de territorialização da cultura estabeleceram a promoção de políticas públicas, aproximando e comprometendo tanto agentes públicos quanto comunidades das cidades do interior e das áreas periféricas de Salvador. A partir de 2011, com a sanção da Lei Orgânica da Cultura e das diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Cultura, o estado da Bahia foi organizado em 27 territórios de identidade, agrupados em seis macroterritórios. Essa aglutinação, constituída de acordo com as especificidades de cada região, objetiva identificar as prioridades de ação com base nas realidades locais, possibilitando o desenvolvimento equilibrado entre as regiões. Os critérios de agrupamento estão relacionados não somente à questão geográfica mas também à coesão social e cultural, coerentes para a construção de uma gestão estadual da cultura.

Nesse sentido, foram desenhadas diretrizes para nortear políticas e ações culturais que pudessem atingir os 27 territórios de identidade. Dessas diretrizes, destacam-se três que estabelecem e possibilitam maiores fronteiras com a Educação:

- CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA CIDADÃ Componente essencial do processo de transformação e de desenvolvimento, que marca a predominância de novos valores democráticos, solidários e fraternos, de paz e de respeito à diversidade, imprescindíveis a uma nova sociedade e a um novo modelo de desenvolvimento.
- APROFUNDAMENTO DA TERRITORIALIZAÇÃO DA CULTURA Com base na identidade, faz com que políticas públicas deem atenção à diversidade de manifestações culturais de todos os territórios. Esse item relaciona-se diretamente com a iniciativa e a parceria entre o Icep e o ADE Chapada Diamantina e Regiões.
- ALARGAMENTO DAS TRANSVERSALIDADES DA CULTURA Com respaldo na contemporaneidade, aparece a impossibilidade de desenvolvimento da cultura sem considerar a articulação, o diálogo e a interface com campos afins, como a Educação. Não existem políticas culturais e/ou educacionais sem a transversalidade entre esses campos e saberes. Por conseguinte, este Referencial Curricular propõe, explícita e subliminarmente, dar ênfase especial à possibilidade de trabalho conjunto e articulado entre a cultura e a Educação, identificando potencialidades e demandas observáveis e latentes dos municípios e dos territórios de identidade.

A aproximação gradual é um princípio adotado como uma estratégia para a compreensão de espaços, contextos e culturas. Nessa forma de agir estão presentes o respeito, a atenção e a aceitação da diversidade e o cuidado com o outro e com o ambiente que cerca os indivíduos e os constitui.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (1989) "cada contexto é um espaço e uma rede de relações dotadas de uma marca específica de intersubjetividade que lhes é conferida pelas características dos vários elementos que o constituem". Nesse viés, a classificação, de "contexto da cidadania", também sugerida pelo teórico, propicia que os elementos se relacionem e se estruturem em práticas sociais, estabelecendo, assim, o exercício das relações entre os cidadãos e o Estado.

Os espaços reconhecidos como contextos de cidadania e de cultura vêm ampliando suas funções enquanto construtores de ambientes de práticas sociais, educacionais e culturais, propiciando o desenvolvimento de uma formação cidadã e a constituição de uma Educação emancipada.

Pensar nos contextos da ação educativa significa amplificar o olhar desde a sala de aula e o ambiente escolar em direção ao entorno – comunidade, município e território. Para o geógrafo baiano Milton Santos (1926-2001), o território

> *[...] não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence (SANTOS, 2000).*

Ou seja, o território funda o sentido de pertencimento e realiza a noção de cidadania. É por isso que, como espaço vivido e de experiência sempre renovada, a relação com o ADE Chapada Diamantina e Regiões permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro,



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

exercendo um papel revelador sobre o mundo. Nesse sentido, favorece a passagem "de uma situação crítica para uma visão crítica, constituindo uma forma de existência que é produtora de sua própria pedagogia" (SANTOS, 2000).

## Cultura, arte e Educação

No pensamento contemporâneo, a cultura ganha uma outra compreensão com os novos conceitos apreendidos, que incluem as dimensões simbólica, econômica e cidadã. As artes, enquanto linguagens, assumem outro lugar e, como a cultura, são potencializadas no diálogo com outros campos do conhecimento – em especial, com a Educação. Algumas políticas públicas emancipadoras ousam propor a cultura como eixo prioritário da Educação e da própria economia.

A evolução do conceito de cultura como domínio e acúmulo de um conhecimento diferenciado é alterada, ampliando o foco para dimensões subjetivas e individuais, convocando o sujeito a ocupar o seu lugar na sociedade e assumir um caráter e um compromisso social e político. Em qualquer instância, a cultura traz a ideia de uma experiência em transformação, um processo de construção que varia o seu significado dependendo da relação do contexto histórico do sujeito.

Compreende-se a Educação como eixo prioritário do desenvolvimento humano, enquanto a cultura e as artes trariam em si próprias a missão de inclusão e participação social com base na estética e na ética.

Assim sendo, a Educação e a cultura assumem uma parceria potente como elementos mobilizadores, agregadores de inúmeras dinâmicas sociais transformadoras e de produções criativas e inovadoras, além de impulsionadores do crescimento individual, social, econômico e político.

Com o pensamento e a revisão de paradigmas em franca evolução nas últimas décadas, as políticas públicas têm sido convocadas – em especial, as de Educação – a reagir diante das mudanças, trazendo para si a responsabilidade de coordenar processos coletivos de revisão de projetos pedagógicos e currículos, que se proponham a dar respostas às escutas e demandas da sociedade alinhadas ao contexto vigente. Pensar um projeto político-pedagógico requer repensar um currículo que reafirme e traga um pensamento de Educação alinhado à cultura e às artes como um passo que marca a sintonia com a contemporaneidade.

Morin (2000) afirma que o ser humano é revelado em sua complexidade, pois é, ao mesmo tempo, totalmente biológico e cultural. Com isso, o conceito de homem tem dupla entrada: uma biofísica e outra psicossociocultural, em que a cultura é responsável pelos conhecimentos, valores e símbolos que orientam e guiam as vidas humanas.

Para atender a essa característica multidimensional, é fundamental haver inter e multidisciplinaridade, tendo professoras e professores como mediadores desses processos. Nessa perspectiva, os municípios da Chapada Diamantina e de demais regiões são convocados, de forma continuada, a repensar os currículos e as perspectivas pedagógicas perante a complexidade do contexto em que as relações acontecem, concebendo um projeto pedagógico fundamentado, prioritariamente, no sujeito e na cultura, na sociedade e na realidade econômica. Essa nova forma de ser e conviver, que se delineia como estilo de se relacionar com a vida contemporânea, tendo a cultura como eixo a ser reconhecido, impulsiona os sujeitos a uma relação dialógica com o outro, entendendo que as semelhanças e as diferenças passam a produzir uma diversidade de referências e de conhecimentos.

## Currículo como itinerários

Com esse pensamento, o conceito de currículo foge do modelo "grade", que tão somente oferece sustentação para a organização de disciplinas isoladas. Ele vai ser montado com itinerários formativos que incluem, como ponto de partida, um processo que deve guardar em seu corpo o sentido da complexidade, articulando a parte e o todo, e com a capacidade de equacionar três centros de orientação: a *estudante*, ou o *estudante* – corpo-sujeito, cidadã e cidadão, social e político na perspectiva do artista educador; o *conhecimento*, em seus aspectos conceitual e operacional, avaliado em cada situação educacional em sintonia com o ambiente que o circunda; e os *paradigmas artísticos e educacionais* da contemporaneidade.

Os currículos, vistos como itinerários formativos, são entendidos continuamente como processos de ensino e de aprendizagem que oferecem caminhos a ser construídos de forma dialógica.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Um dos desafios dessa construção é evitar a fragmentação e a visão disciplinar no tratamento de questões fundamentais ao indivíduo, ao contexto cultural e à sociedade contemporânea. Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge, fundamentalmente, como uma necessidade natural de atuação compartilhada na construção de um conhecimento complexo e plural, pressupondo uma visão de globalização na busca da compreensão, do questionamento, da intervenção e da transformação da realidade por meio do diálogo com a contemporaneidade.

### Arte e cultura como eixos

A proposta é utilizar o conceito de arte como tecnologia educacional (BRANDÃO, 2014), mediadora de processos de ensino; instigadora da compreensão de conceitos, princípios, métodos e técnicas para tratar questões da prática educativa; e criadora de dinâmicas da aprendizagem. Esse conceito apresenta-se como estratégia de contaminação para possível articulação e complementaridade, com vestígios de ensinamentos da arte e da Educação e possibilidade de diálogos com outras teorias científicas e sociais.

Pensar numa Educação que tenha o contexto cultural como eixo central de aprendizado tem sido inspirador para novas incursões educacionais. Um caminho interdisciplinar que tem nas palavras redes e conexões as bases para entender o trabalho com a arte enquanto área de conhecimento constituída pelo enlace das suas linguagens artísticas.

> *A multirreferencialidade se configura numa epistemologia da pluralidade que, criticando os sistemas que se querem monorreferenciais, convoca olhares diversos para compreendermos situações e objetos complexos, através de operações dialógicas e dialéticas. Parte da premissa de que, em realidade, somos seres de linguagem, do âmbito da heterogeneidade irredutível e que a falta e o inacabamento marcam de forma ineliminável nossas itinerâncias e errâncias na relação com o conhecimento (MACEDO, 2004).*

Macedo (2004) sinaliza que, para instituir currículos multirreferenciais, é necessário estabelecer reflexões sobre os objetos "como revisão epistemológica, como postura de escuta do outro e de mim próprio, como inteligência da complexidade e da temporalidade". Para o autor, é importante reconhecer os contextos, a cultura do sujeito e a sua cotidianidade, compreendendo, desse modo, o currículo vivo como metáfora básica, alertando também para a compreensão de quem pensa e propõe currículo por meio de perspectiva institucional.

A missão da Educação e do ensino alarga-se para garantir o saber e também para trazer uma cultura que permita compreender a complexidade da vida, nas relações estabelecidas entre sujeitos, contextos e conhecimentos. A cultura e as artes possibilitam em diálogo com a vasta experiência da Educação uma leitura de si próprio e do mundo de maneira sensível, criativa e flexível.

Referenciando novamente Morin (2017), "a estética constitui um elemento fundamental da sensibilidade humana" e, assim sendo, cabe a todas as educadoras e a todos os educadores comprometidos com a arte nos processos de Educação trabalhar no sentido de enxergar, no prosaico da vida, a capacidade de transformação e o olhar poético.

## 1.4 Currículo e sustentabilidade

A sociedade atual está marcada por inúmeros cenários de degradação, tanto no campo ambiental quanto no social. Os avanços tecnológicos e o consumo desenfreado são dois elementos, entre outros, que têm relação direta com essa desordem. Ademais, as problemáticas socioambientais incluem preocupações com saúde e justiça social, a exemplo do consumo de alimentos processados e ultraprocessados, do uso de medicamentos, das diversas biotecnologias, dos produtos químicos tóxicos para tarefas cotidianas e das práticas agrícolas insustentáveis (BENCZE et al., 2018).

Diante disso, são importantes o engajamento em atitudes de colaboração para mudanças e a proposta de ações de Educação ambiental nas escolas, envolvendo as comunidades do entorno; a participação em fóruns que debatam as atuais desordens ambientais;



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

e a redução do uso de produtos tóxicos à saúde, buscando alternativas para uma alimentação mais saudável.

Nesse sentido, visando a sustentabilidade e a concretização dos direitos humanos, incluindo a pacificidade entre as sociedades, foram estabelecidos em 2015 os 17 Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), na Agenda 2030, pelos países-membros das Organizações das Nações Unidas (ONU). Tais objetivos são integrados e indivisíveis e equilibram as três dimensões propostas para o desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental *(veja o quadro abaixo)*.

Os ODS são assumidos pelas nações signatárias, incluindo o Brasil, como temas estratégicos e inspiradores a ser trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares, conforme prevê a BNCC.

Essa iniciativa visa a construção de uma proposta inovadora que inspire o desenvolvimento de práticas curriculares conectadas com a dinâmica da sociedade contemporânea, que atenda aos interesses e às demandas dos sujeitos e, consequentemente, que promova a melhoria da qualidade de vida do ser humano e do planeta.

Destacam-se os ODS relacionados diretamente às aprendizagens previstas neste Referencial Curricular. São eles:

- **ODS 3** Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
- **ODS 4** Assegurar a Educação Inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
- **ODS 5** Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- **ODS 6** Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e o saneamento para todos.
- **ODS 11** Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
- **ODS 12** Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
- **ODS 13** Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos.
- **ODS 15** Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação,

## Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)








Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.

- ODS 16 Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
- ODS 17 Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Justifica-se balizar os currículos escolares nos ODS, uma vez que eles podem ser trabalhados nas salas de aula em todos os componentes curriculares. Essa articulação permite o uso de metodologias de ensino que priorizem uma Educação Integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Dentro do contexto das salas de aula, isso significa criar estratégias que potencializem o trabalho interdisciplinar, trazendo para a realidade escolar questões contextualizadas globais e locais. Algumas ações podem ser planejadas pelo corpo pedagógico com o apoio da comunidade e do poder público: oficinas de higiene corporal e dental, realização de palestras sobre prevenção de acidentes em casa e na escola, drogas, doenças sexualmente transmissíveis e vacinação (ODS 3); implantação de projetos de leitura e escrita, palestras sobre respeito à diversidade, utilização de jogos para auxiliar a aprendizagem (ODS 4); abordagens sobre o papel da mulher na sociedade, destacando a sua importância nas mais diversas áreas de conhecimento (ODS 5); atividades que levem à reflexão sobre o uso consciente da água, exibição e discussão de filmes sobre a temática (ODS 6); construção de maquetes (ODS 11); promoção de campanhas para doação de roupas e brinquedos, oficina de brinquedos feitos com materiais reutilizáveis, organização de feira de ciência sustentável (ODS 12); utilização de texto, com linguagem adequada à faixa etária, diferenciando os desastres naturais dos provocados pelo ser humano (ODS 13); visita a reservas ambientais, trilhas interpretativas para reconhecimento do bioma local (ODS 15); caminhadas contra a violência, produção de cartilhas diferenciando carinho de assédio (ODS 16); elaboração de cartas para governos e órgãos competentes a fim de buscar unidade na implementação de ações sustentáveis (ODS 17).

## 1.5 Currículo para a paz

A Educação, para ser integral, precisa ser centrada no ser humano, um dos entes que habitam a Terra e fazem dela sua morada, transformando-a para poder coexistir com ela. O ser humano se constitui dessa forma – humano – justamente nas relações e interações que estabelece com os outros semelhantes a ele, numa convivência social que se dá em diversos espaços, inclusive na escola.

Nesse sentido, pode-se afirmar que não há Educação sem comunidade, sem coletividade que ajude o sujeito a se perceber como pertencente a um tempo e um espaço, a uma determinada cultura que, por sua vez, convive com outras culturas e está imersa em um contexto maior. Promover a visão e o entendimento do local e do global, do pontual e do entorno é uma maneira de educar para o convívio social harmônico e para o respeito à diversidade e aos outros que constituem a humanidade dos seres. Dessa forma, educar-se para a paz.

A complexidade do entendimento da sociedade e da Educação como um de seus componentes é fundamental para não cair na tentação de procurar soluções fáceis e receitas infalíveis que possam ser usadas com todos os grupos, indistintamente, como se houvesse homogeneidade entre eles. O que há é exatamente o oposto disso: uma diversidade que leva as educadoras e os educadores a, cada vez mais, olhar para as especificidades, as individualidades, as inúmeras possibilidades de ser e estar no mundo; a pensar no múltiplo e na convivência desses seres únicos, que, na individualidade, lidam com outras individualidades para viver em comunidade. Essas comunidades podem ser próximas ou distantes, reais ou imaginárias, construídas e reconstruídas a todo momento.

Nas complexidades de gênero e sexualidade, etnia, cor/raça, territorialidade, cultura do ser e dos outros, o espaço escolar aparece como aglutinador, respeitador e acolhedor das diferenças, individuais e coletivas, com vistas a constituir o espírito coletivo e, portanto, uma Educação cidadã. É desse compromisso que a comunidade escolar precisa imbuir-se, possibili-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

tando o máximo de oportunidades de aprendizagens, apresentando cada vez mais um leque de conhecimentos produzido por vários pontos de vista, em seus aspectos físicos, matemáticos, de linguagens, científicos, geográficos e históricos. Uma visão ampliada de si para um fortalecimento das diferenças e das potencialidades de produção de novos conhecimentos.

O ser homem ou mulher ou gênero possuído, ser negro ou não negro, ser quilombola ou não quilombola, morar na zona urbana ou rural, conviver com diferentes arranjos familiares, morar em periferia, ser jovem, criança ou idoso, enfim toda gama de subjetividade que constitui a identidade do ser humano precisa ser considerada na escola e no arcabouço teórico do currículo.

Nessa perspectiva, torna-se importante repensar o currículo para fazer dele um instrumento que, ao mesmo tempo, atenda às especificidades e possibilite uma visão crítica. O objetivo deve ser dotar as estudantes e os estudantes de um arcabouço de conhecimentos que permita a construção de ferramentas pessoais consistentes e leve a escolhas conscientes e assertivas na produção de novos conhecimentos com base nos já existentes.

Dialogar, refletir, construir e reconstruir, criar e recriar o conhecimento produzido no sentido de conseguir conviver com diferentes aspectos que a natureza impunha são desafios que perpassaram a história da humanidade. Hoje cabem outros desafios ao ser humano, mas deve-se aprender com as experiências de quem veio antes e ter ciência de que o conhecimento produzido serve de base, como aspectos formativos, para a formulação de outros conhecimentos que possibilitarão, cada vez mais, o bem-estar da humanidade.

O currículo deve valorizar a experiência vivida do ser diverso e promover, em seu exercício cotidiano, a equidade étnico-racial, bem como a de gênero e sexualidade, vistas estas, entre outras, como tensões vividas tanto no âmbito local, individual, como em seu aspecto mais amplo, no social. Portanto, em se tratando da

> *[...] Educação concebida como processo permanente de ação transformadora, tanto individual quanto coletiva, como instrumento capaz de resgatar a dignidade de todo ser humano, qualquer que ele seja, esteja onde estiver. [...] precisamos de uma política de Educação Integral de natureza complexa (MORAES, 2015).*

Enfim, a necessidade de o currículo contemplar o real e, portanto, a complexidade dos elementos que envolvem a realidade recai invariavelmente sobre a responsabilidade de quem com ele atua. A observância da legislação, das orientações regimentais, das referências curriculares e das políticas públicas educacionais precisa estar alicerçada nas relações estabelecidas entre as pessoas que constituem a comunidade escolar. O respeito e a história de vida que permeiam esse ambiente não podem prescindir dos direitos individuais e coletivos como pressuposto básico.

Chega-se, então, ao currículo como emancipatório, construtor de autonomia e demarcador de identidades individuais e coletivas, como possibilidade de ampliação do número de narrativas sobre si mesmo e o mundo. Afirma Tomas Tadeu da Silva (2011):

> *O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida*, curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.*

Sendo documento de identidade, possui uma digital única, que se constitui ao longo da relação com o outro. Cabe aos profissionais da Educação o compromisso de apresentar possibilidades e momentos formativos com base na visão multirreferencial, interdisciplinar e dialógica, presentes no cotidiano da escola, em cada planejamento, gesto, ação e atividade. Ou seja, viver a cidadania em seu aspecto mais ativo e pleno, fazer dela uma forma de ser; daí a integralidade e a complexidade de ensinar e aprender com base nas diferenças no atendimento aos direitos dos seres humanos no espaço social e socializante da escola.

A ação coletiva expressa no currículo escolar deve se manifestar nas ações educativas presentes em toda comunidade escolar no sentido de respeitar as diferenças e individualidades, mas também de possibilitar a reflexão do ser social. Ao escolher os conteúdos, as metodologias e os percursos formativos, é preciso proporcionar a participação das estudantes e dos estudantes nesse processo, ouvir suas ideias e sonhos, con-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

frontá-las com outras existentes e (re)construir o conhecimento com novos elementos, possibilitando assim outros pontos de vista com base nesse ato dialógico.

Esse diálogo deve, fundamentalmente, existir entre todos os profissionais, em todas as áreas de conhecimento, para que a professora e o professor, em sala de aula, apresentem o confronto entre o conhecido e introduzam novos elementos, criem o desequilíbrio e incentivem a reflexão e a construção de novos conhecimentos. Enfim, que fomentem a visão crítica da realidade. O fluxo de produção de novos conhecimentos pode ser facilitado, por exemplo, por meio de sequências didáticas.

Sendo assim, pergunta-se: como contribuir para que a Educação para a paz esteja presente no currículo escolar? O que é a paz quando ela não depende somente de si, mas também do outro? Em que ponto ela se encerra? Como cultivá-la sem entender, compreender e praticar o respeito?

É preciso refletir sobre os parâmetros da paz que se quer propagar e verbalizá-los. "Qual a paz que eu não quero conservar para tentar ser feliz [...] pois paz sem voz, paz sem voz não é paz, é medo"[2]. A paz inicia no conhecimento de si mesmo, de suas capacidades e potencialidades, do entorno, do ambiente, da comunidade, das tradições, do respeito e cuidado consigo mesmo e com tudo que está no entorno. São esses os elementos que os profissionais da Educação devem objetivar na construção, no planejamento e na execução do currículo para a paz e a cidadania.

## 1.6 Educação e diversidade

A sociedade se apodera cada vez mais de conhecimentos acerca do mundo que a envolve. Temas circulam e bombardeiam as pessoas com multiplicidades de opiniões convergentes e divergentes. Os indivíduos se apropriam dessas informações de formas distintas e nelas se reconhecem ou não, lutando por respeito às diferenças nos campos pessoal, individual e coletivo.

O que antes era utilizado para discriminar, apartar e reforçar preconceitos e estereótipos construídos socialmente hoje são temas empregados como bandeiras de luta das minorias sociais – em muitos casos, maiorias numéricas –, no sentido de reivindicar direitos sociais. Legislações próprias vêm surgindo para assegurar melhores condições sociais e reais oportunidades de igualdade. As diferenças geracionais, de gênero, sexuais, de classe, étnico-raciais, culturais, geográficas e tantas outras em que são assentadas as diversas formas da existência humana são elementos que aglutinam indivíduos.

Considerando a multiplicidade de olhares e pensamentos científicos e pessoais para o entendimento do ser e estar no mundo, podem-se inferir inúmeras possibilidades e a complexidade dessas explicações. Em sua existência, o ser humano é, em essência, diverso. A ciência buscou em minúcias a explicação do mundo, o que culminou em categorizações e classificações que, por fim, recaíram na tentativa de entender a existência humana.

A professora livre-docente de psiquiatria Iracy Doyle (1911-1956), em seu artigo *Estudo da normalidade psicológica* (disponível em bit.ly/normalidade-psicologica, acesso em 13/5/2020), explicou que "normalidade vem do grego *norma*, que significa medida, com a acepção de perfeição, de máximo, de protótipo, que não corresponde ao uso atual da palavra". Buscam-se, no espaço escolar, estudantes que atendam ao padrão estabelecido relativo à normalidade expressa na cultura atual, respeitando-se tempo e local. Portanto, tudo o que não atenda a esses padrões parece fora de contexto e de propósito.

O que se apresenta, no entanto, é a singularidade das especificidades individuais. As diferenças formam a identidade pessoal, e os indivíduos, como seres eminentemente sociais, organizam-se em arranjos familiares, comunitários e territoriais, articulados com as formas de ser e de pensar, com os conhecimentos locais,

2. *Minha alma (A paz que eu não quero)* é uma música do grupo O Rappa, integrada no disco *Lado B Lado A*, de 1999. Com letra de Marcelo Yuka, a composição aborda temas sociais, como a desigualdade e as discriminações que dividem o povo brasileiro. Disponível em: www.culturagenial.com/musica-a-minha-alma-de-o-rappa/. Acesso em 20/3/2020.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

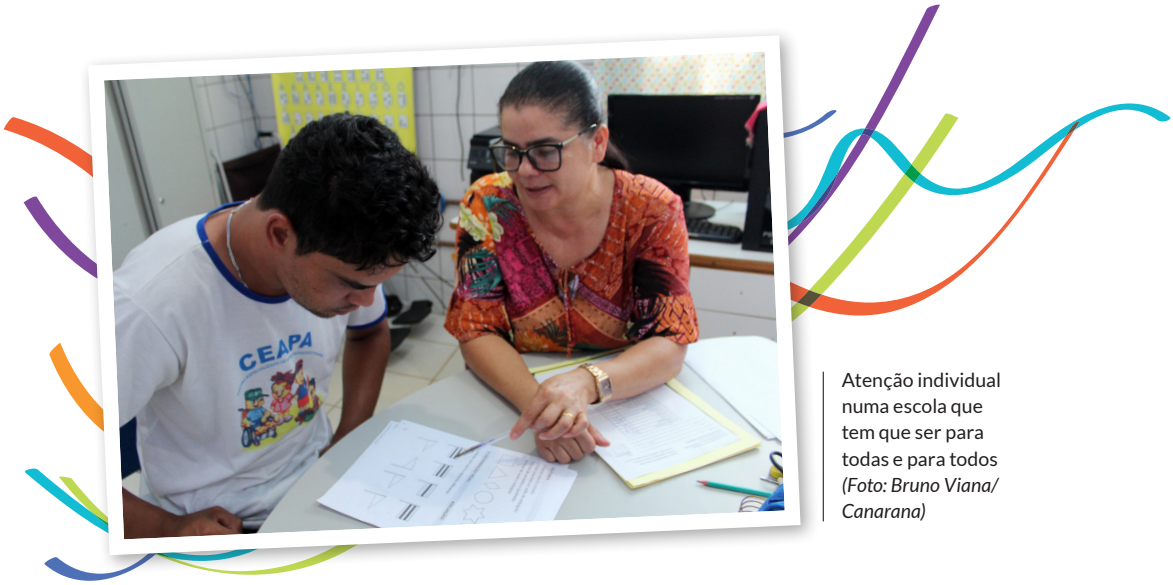
com as estruturas espaciais organizadas para harmonizar a forma de viver. As diferenças individuais e coletivas devem ser vistas, observadas e estudadas com base na realidade local e no conhecimento produzido no cotidiano, que se evidencia na expressão artística, musical, gestual e vocabular e constitui a cultura local e diversa em cada município do ADE Chapada Diamantina e Regiões. Esse acervo não pode ser desprezado em detrimento daquilo que é universal e que foi e é produzido pela humanidade. A cultura local precisa ser vista como potência, força e permanência a ser preservadas em diálogo com o geral.

As possibilidades de discutir e refletir sobre as diversidades estão presentes nos conteúdos dos componentes curriculares de Artes, Ciências, Ensino Religioso, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física, assim como no exercício profundo da Educação Inclusiva e no atendimento aos povos e comunidades tradicionais. As diversidades se impõem também no entrelaçamento dos conteúdos no atendimento das aprendizagens esperadas, no respeito ao indivíduo em seu tempo de aprendizagem, nas habilidades apresentadas e nos conhecimentos adquiridos na área urbana e na zona rural. O que se busca não é tolerância, mas, sim, o profundo respeito ao outro, diferente de si, com conhecimentos que precisam e podem ser trocados e potencializados para o entendimento e a melhoria da e na coletividade.

O respeito, fundamental na Educação, está na ação de ouvir o outro. Ele manifesta-se, por exemplo, no diálogo entre os profissionais de diversas áreas ao considerar o conteúdo a ser ministrado no ano letivo, ao pensar em conjunto e ao refletir sobre o currículo. Está também na abertura das várias possibilidades de ouvir as estudantes e os estudantes no processo, valorizar sua voz, dar espaço às expectativas e hipóteses para a solução de problemas locais. Ouvir opiniões durante o fazer escolar em diversas instâncias e, sobretudo, na sala de aula, pode levar à construção do respeito pelo diverso. Por meio do diálogo, chega-se a uma Educação que valoriza as diferenças e a vários caminhos para a produção de conhecimento. O normal é ser diferente.

### 1.6.1 Educação Especial e Educação Inclusiva

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é um modelo educacional baseado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que defende a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias




Atenção individual numa escola que tem que ser para todas e para todos *(Foto: Bruno Viana/ Canarana)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola[3]. Adotá-la implica uma transformação que convoca a escola a envolver-se totalmente, da gestão à política pública, dos professores aos estudantes e famílias, dos voluntários aos parceiros. Enfim, de todos que de alguma forma participam da trajetória educacional.

Influenciada pelos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reiterou, entre outros princípios, o direito de todos à Educação, independentemente das diferenças individuais, a Educação Inclusiva propõe que todas as pessoas com deficiência sejam matriculadas na escola regular, procurando um educar conjunto e incondicional para todas as estudantes e todos os estudantes, com deficiência ou não. Esse modelo reconhece a necessidade de caminhar rumo a uma escola para todos, que celebre a diferença e apoie a aprendizagem respondendo às necessidades individuais.

## O respeito às singularidades

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva abre espaço para o respeito ao desenvolvimento de cada estudante, entendendo que todas e todos, indistintamente, são capazes de aprender no seu limite e no seu tempo, sem classificação e comparação, assumindo a singularidade do processo de aprendizagem de cada pessoa. Nela, abre-se espaço para a criatividade, as diferenças, os erros, as contradições e a colaboração mútua produzida no coletivo das salas de aula com o objetivo de gerar sentido para a estudante, ou o estudante, contemplar a sua subjetividade.

Na Educação Inclusiva, são promovidas ações educativas para despertar e desenvolver competências e sugeridos conteúdos conciliáveis com as experiências vividas pelas alunas e pelos alunos, o que faz com que atribuam significado a esses aprendizados. Além disso, são oferecidas oportunidades iguais para todas e todos, mediante estratégias diversificadas e compatíveis com as possibilidades de cada uma e de cada um. Dessa forma, todas e todos têm participação ativa no processo de construção do conhecimento e, assim, sentem-se parte do grupo. Portanto, todas as ações da e na escola inclusiva precisam ser pensadas pela via do respeito às singularidades individuais.

## O papel docente

No trabalho sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a professora e o professor precisam considerar muitos aspectos. Além de providenciar ferramentas pedagógicas diversificadas, é preciso dispensar um olhar atento às aprendizagens alcançadas pelas estudantes e pelos estudantes, reforçar positivamente cada ganho e ponderar quanto estão sendo beneficiados pelas ações educativas. É fundamental lembrar que o universo da sala de aula é heterogêneo e que todas e todos têm possibilidades de aprender, em tempos diferentes e não necessariamente da mesma forma. É importante também registrar as ações salientando o que, na prática, foi positivo ou negativo, para posterior reflexão no sentido de torná-las ainda melhores.

## Processo histórico

A Educação Especial, ainda sem a perspectiva inclusiva, estruturou-se pelo viés do atendimento educacional especializado equivalente ao ensino comum, apresentando diferentes compreensões, modalidades e terminologias que conduziram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

No Brasil, a referência nesse processo foi a fundação do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant, o IBC), em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Ines), em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Criadas por meio da intervenção de pessoas próximas ao imperador – o que aponta para a prática do favor e da caridade nas relações com as pessoas com deficiência –, essas instituições evidenciaram o caráter assistencialista que marcou a atenção dispensada à pessoa com deficiência desde sua origem.

Nessa caminhada, também foi fundado, em 1926, o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Quase duas décadas depois, em 1945, por intermédio da socióloga Helena Antipoff, a instituição foi agraciada com o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação. Em 1954, surgiu a primeira Associação

3. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília. 2008. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf >. Acesso em 15/11/2019.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Nesse decorrer, várias leis, decretos e convenções foram instituídos, viabilizando a ascensão da Educação Especial.

## Deficiência ontem e hoje

O conceito de deficiência se alterou ao longo da história. No início, prevaleceu a segregação e a exclusão, regra que seguiu até a Idade Média; o segundo enfoque, da integração, estendeu-se até o final do século XIX, quando se reconheceu que as pessoas com deficiência, embora com limitações, tinham capacidade de aprender, impulsionando o surgimento dos asilos e abrigos; e o terceiro conceito, o da inclusão, derivou da valorização dos direitos das pessoas (Unicef, 1990), o que determinou a necessidade de incluir a Educação Especial na Educação Básica regular.

No tocante à terminologia, os avanços também são notórios. No Brasil, a partir da década de 1980, mais especificamente por interferência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começou-se a utilizar a expressão "pessoa deficiente". A combinação da palavra "pessoa", na função de sujeito, e do adjetivo "deficiente" causou reações de surpresa e, aos poucos, entrou em uso a expressão "pessoa portadora de deficiência", frequentemente reduzida a "portadores de deficiência". Por volta da metade da década de 1990, entrou em uso a expressão "pessoa (ou estudante) com deficiência", que permanece até os dias atuais.

## Uma vida sem barreiras

A Educação Especial é considerada pela Constituição brasileira de 1988 parte inseparável do direito à Educação. Diante desse panorama, a escola se define como instituição social com o dever de atender a todas as estudantes e a todos os estudantes, sem exceção, sugerindo, assim, os tópicos primordiais para a edificação de uma proposta inclusiva. Essa determinação legal exige que a deficiência seja percebida com base em um modelo social inclusivo. É preciso entender que, quando uma jovem ou um jovem com ou sem deficiência "não aprende", a origem da questão não está em suas características intelectuais, mas, sim, em possíveis barreiras presentes na escola. Senão, o modo de entender e fazer Educação continuaria fundamentado na lógica do normal/anormal, contrariando o princípio básico da inclusão, de que todas e todos são diferentes, singulares e únicos.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegura a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos de espectro autista e com altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial. A política visa "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Art. 3º, inciso IV) e orienta os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular desde a Educação Infantil até a Educação Superior. O marco legal reformula o papel da Educação Especial, que passa a integrar a proposta pedagógica da escola certificando-lhe um caráter transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, determina o atendimento educacional especializado (AEE), um serviço especializado que tem como meta identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das alunas e dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

É importante salientar que as atividades desenvolvidas no AEE não são as mesmas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O AEE complementa e/ou suplementa a formação das alunas e dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE, portanto, não é tampouco uma proposta pedagógica isolada. Sendo um serviço de apoio, ele deve ser inserido no projeto político-pedagógico (PPP) para que possa ser conhecido e discutido por toda a comunidade escolar. De acordo com a Resolução nº 4/2009, Art. 5º, o AEE é realizado, preferencialmente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola, no turno inverso da escolarização. Na ausência dessa sala, pode ser realizado em outra escola de ensino regular ou em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. As ações realizadas no AEE devem ser estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento elaborado pela professora, ou pelo professor, do AEE com o suporte da coordenação ou da orientação pedagógica, constituído de uma parte destinada a avaliação diagnóstica e informes específicos da estudante, ou do estudante, e outra para a proposta de intervenção individualizada.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Entre as ações do AEE, inclui-se a necessidade de a escola e o corpo docente identificarem as diferenças dos estudantes para atendê-los adequadamente, com a finalidade de promover o seu pleno desenvolvimento, com base nas habilidades e competências deles e tendo em conta a condição específica de cada um para realizar determinadas tarefas. Nesse sentido, é importante que as professoras e os professores entrevistem pais ou responsáveis para conhecer o histórico das estudantes e dos estudantes, além de manter contato com os profissionais que os atendem (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros), com o intuito de estabelecer estratégias conjuntas para fortalecer o desenvolvimento e a socialização. Esse contato vai oferecer os subsídios para que profissionais da Educação conheçam aspectos sociais, familiares, emocionais e escolares. Com os dados coletados, de acordo com o Art. 9º da Resolução nº 4/2009, será possível elaborar um planejamento pedagógico especializado e individualizado e colocá-lo em prática com o objetivo de atender às demandas individuais, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, da sala de aula e da família como também da própria estudante e do próprio estudante.

## Avaliação

Nesse caminhar, ao final de cada período, a avaliação deve descrever as conquistas da aluna e do aluno, os objetivos alcançados, bem como de que forma as ações do AEE agiram no desempenho escolar. Percebe-se, portanto, que planejamento, intervenção e avaliação requerem um trabalho colaborativo constante entre o serviço de apoio e a sala regular. No entanto, é importante frisar que, apesar da importância do trabalho do AEE, a responsabilidade por todas as estudantes e todos os estudantes na sala regular é da professora, ou do professor, regente da turma.

Quem leciona na Educação Especial deve ter como base, além da sua formação inicial, a formação continuada envolvendo conhecimentos específicos da área. Essa capacitação não apenas possibilita trabalhar no AEE como permite aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, ampliando elos com a professora, ou o professor, regente e apoiando o acesso ao currículo de forma integrada, adaptada e não diferenciada.

## A escola inclusiva e o afeto

A escola de Educação Básica, na concepção da Educação Inclusiva, é um espaço que privilegia as trocas, o acolhimento e respeita as diferenças, visando garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos no relacionamento entre todas as pessoas. No contexto do Ensino Fundamental, a conexão com a Educação Especial tem como finalidade educacional o desenvolvimento global da estudante e do estudante. Especificamente na fase voltada para a alfabetização, a atenção dispensada àquelas e àqueles com deficiência poderá evitar sérios problemas em seu processo de aprendizagem escolar, desde desajustes acadêmicos até uma futura evasão escolar.

A inclusão da estudante e do estudante depende do desenvolvimento do processo afetivo, da inter-relação entre professor/aluno e da cumplicidade estabelecida no fortalecimento da autoconfiança e da autoestima de ambos para a construção do conhecimento, bem como a contextualização desse conhecimento na cultura da estudante e do estudante, transformando-os significativamente dentro e fora da escola.

A afetividade no processo de aprendizagem é valiosa. Crianças e jovens precisam sentir-se parte do grupo, e a professora, ou o professor, é quem delibera isso. Uma intervenção eficaz e uma mediação coesa entre as situações ocorridas e as atitudes desenvolvidas pela estudante, ou pelo estudante, é uma ponte para a aprendizagem e permanência na escola.

Desse modo, é imprescindível que a professora, ou o professor, olhe para cada estudante e valorize suas conquistas, por mínimas que sejam. Agindo assim, estará respeitando as diferentes formas de ser e aprender, entendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC, 2017) e contribuindo para a formação e o desenvolvimento global dos indivíduos.

## BNCC é a base

A BNCC (2017), marco baseado no princípio da equidade, determina o conjunto de competências gerais que as alunas e os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem desenvolver ao mesmo tempo que reitera a necessidade de envolver todas e todos no mesmo ambiente e em todas as atividades, de modo a promover



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

o diálogo, a valorização, o acolhimento e o respeito às diferenças e a favorecer que cada uma e cada um desenvolvam habilidades e competências, tendo em vista as propriedades do aprender. De acordo com o referido marco, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a proposta é a progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o trabalho com as experiências anteriores e valorizando as situações lúdicas de aprendizagem, indicando a necessidade de conexão com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Nesse decurso, o desenvolvimento do conhecimento dá-se devido ao alicerce solidificado nas aprendizagens anteriores, aliado à ampliação das práticas de linguagem e da experimentação agradável e intercultural das crianças, levando em consideração os interesses e as expectativas com relação ao que ainda precisam aprender. Nessa etapa, também se alarga a autonomia intelectual, a compreensão de regras e convenções e o interesse pela vida social, o que viabiliza a possibilidade de enfrentar sistemas mais complexos relacionados às interações das pessoas entre si com o ambiente, com a história, com a cultura, com a natureza e com as tecnologias.

É significativo que a professora e o professor conheçam seu público, reflitam sobre meios e modos de trabalhar os objetos de conhecimento de forma a considerar diferentes tipos de aprendizagem e, assim, incluir todas as estudantes e todos os estudantes, entendendo que uma sala de aula pode abrigar pessoas com diferentes capacidades visuais, auditivas e cinestésicas, com questões de aprendizagem ou atenção, culturalmente diferentes ou que preferem se expressar oralmente – e todas e todos precisam ser atendidos. Um exemplo é o trabalho com a Matemática, no qual, às vezes, é possível utilizar diferentes estratégias para chegar a um mesmo resultado. Ou seja, a professora, ou o professor, terá a possibilidade de privilegiar diferentes pontos de vista sobre um mesmo problema, de forma colaborativa. Assim, a estudante e o estudante com deficiência estarão apoiados pelos demais, já que sua forma de pensar e ver o mundo será acolhida, e todas e todos terão a oportunidade de desenvolver as suas competências e habilidades.

## Recursos acessíveis

Oferecer material diversificado a todas as estudantes e a todos os estudantes, tais como livros, revistas, imagens, impressos, jogos, brinquedos e brincadeiras[4], amplia o espaço de aprendizagem, de relacionamento e parceria na sala de aula. A relação direta professor-estudante é ampliada, tornando possível a interação e cooperação. No entanto, é importante frisar que, para que esses recursos tenham uma ligação com os benefícios, a professora, ou o professor, precisa definir os objetivos a ser alcançados e atentar para a organização do ambiente, além de preparar a aluna, ou o aluno, antecipadamente, a fim de evitar que o momento seja visto apenas como lazer, e não como mais uma chance de construção do conhecimento.

## Transição na escola e na vida

Além dos aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, é importante considerar ações que possibilitem a todos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, que garanta maior integração entre ambas. Essa transição implica mudanças pedagógicas na estrutura educacional, consequência, especialmente, da diferenciação dos componentes curriculares. Conforme salienta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, "os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais" (BRASIL, 2010). Portanto, efetivar as essenciais adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para dar suporte às estudantes e aos estudantes nesse processo de transição, pode evitar interrupção no processo de aprendizagem.

Na fase da adolescência, que coincide com os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Educação Básica tem como finalidade educacional a abordagem pedagógica direcionada para a intenção de aguçar a autonomia e o protagonismo das estudantes e dos estudantes. Em conexão com a Educação Especial, os fins devem ser os mesmos, inclusive pre-

4. Neste endereço é possível encontrar exemplos de brincadeiras inclusivas. https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/alunos-com-sem-deficiencia-criam-brincadeiras-inclusivas-ensino-fundamental/



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

parar para o ingresso no Ensino Médio. No entanto, por tratar-se de uma fase de intensas combinações e composições, que exigem um novo posicionamento diante das demandas pessoais e sociais, as professoras e os professores devem esclarecer dúvidas sobre a sexualidade para conduzir de forma natural as manifestações de adolescentes com e sem deficiência. Deve-se, portanto, respeitar sonhos, desejos e angústias, numa construção dinâmica e perene.

Em toda a Educação Básica, as professoras e os professores devem estabelecer, em sala de aula, um clima propício e aberto ao pensar e à formulação de ideias. Para isso, vale usar procedimentos em que sejam mediadoras e mediadores do desenvolvimento da criatividade da estudante e do estudante, propiciando oportunidades e concedendo tempo necessário para que ela e ele questionem, elaborem e testem suas hipóteses, discordando e propondo soluções alternativas. É importante estimular a reflexão sobre o que gostariam de aprender ou aprofundar, incentivando a produzir prosa e poesia, a desenvolver trabalhos e divulgá-los, nutrindo o desejo de arriscar e experimentar sem temor da opinião dos pares. A valorização da aluna e do aluno representa um elo para a aprendizagem e o desenvolvimento.

## Inclusão na EJA

Caso não tenha havido oportunidade ou continuidade de inclusão escolar na idade adequada, as adolescentes e os adolescentes devem ser inseridas e inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), não havendo limite etário para tal, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos artigos 37 e 38. Já o parecer CNE/CEB nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, interpreta a norma do Art. 38 da LDB no sentido de que "os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer". Portanto, trata-se de um grupo heterogêneo de jovens e adultos que lança para a professora e para o professor o desafio de ensinar, por exemplo, o conhecimento científico para jovens e adultos com deficiência intelectual e múltipla que avançam no tempo e apresentam acentuados déficits em sua área cognitiva, com consequentes déficits de aprendizagem no que se refere à apropriação dos conteúdos acadêmicos.

O trabalho com estudantes com deficiência na EJA deve ter foco na autonomia e na profissionalização. Nesse caso, é indicada a prática pedagógica com atividades funcionais significativas, fundamentadas na teoria educacional da psicologia histórico-cultural.



O direito à Educação é constitucional e não tem idade *(Foto: Semec/Wagner)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

É preciso considerar que, principalmente na EJA, as atividades práticas trazem mais envolvimento, significado e, consequentemente, aprendizagens. No entanto, o trabalho somente com repetição não contribui satisfatoriamente para promover a autonomia, a independência de vida e a inclusão social das alunas e dos alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Embora exista uma variedade relevante de bons materiais organizados pelo Ministério da Educação (MEC), o conjunto de aprendizagens essenciais que estudantes da EJA vão desenvolver deve ser pensado e discutido entre o corpo docente e a coordenação pedagógica de acordo com o perfil das alunas e dos alunos.

A fim de garantir a qualidade educacional à adolescente e ao adolescente com deficiência que curse a EJA, sobretudo na escola regular, são necessários o acompanhamento e a parceria entre pais, escola e poder público. Dessa forma, chega-se à pedagogia centralizada em cada uma e em cada um, respeitando a dignidade e as diferenças presentes na escola.

Ao trabalhar com estudantes com deficiência, é imprescindível não se fixar na síndrome ou no problema individual. Em vez disso, o foco deve ser todo direcionado ao desenvolvimento, e não às limitações. Fica clara a necessidade de dar vez e voz a elas e a eles e perceber suas ânsias com base em suas próprias palavras e, desse modo, precisar até que ponto, de fato, está acontecendo a aprendizagem. E ir além intensificando a adequação de valores culturais como alicerce de uma aprendizagem de fato eficiente.

## 1.6.2 Educação e as relações étnico-raciais

Como entender a realidade do cotidiano sem conhecer o processo histórico que a constituiu? Por vezes, decisões são tomadas e fenômenos sociais são julgados apenas pela forma como são reportados, mas seria necessário mais estudo ou pesquisa para que as pessoas se manifestassem com segurança e com base em fatos que lhes ampliasse a visão. Por isso, é importante expor alguns elementos que possibilitem ver criticamente a Educação brasileira relacionada às relações étnico-raciais que se estabelecem no país.

O Brasil tem em sua história dois grandes marcos fundadores: a colonização portuguesa e a escravidão, inicialmente de indígenas e posteriormente de negros. Esses marcos históricos vão definir a construção do país e, consequentemente, os rumos da cultura e da Educação brasileiras.

A legislação educacional tinha uma visão muito específica acerca da população negra[5] utilizada como massa escrava, oriunda do continente africano. Ela era vista apenas como objeto de produção, destituída de alma e de direitos – um deles, a proibição de ingresso nos espaços escolares oficiais públicos. Cruz (2005) enfatiza:

> *Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo e, em alguns casos, o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito.*

Apesar da negação do direito à Educação de escravizadas e escravizados e libertas e libertos, houve inúmeras iniciativas individuais e coletivas para mudanças tanto na legislação quanto na condição da população para assegurar às negras e aos negros o direito à "instrução pública". Não se deve esquecer que a história não é um caminho reto. Há um fio condutor, mas também há muitas costuras, tessituras, composições, resistências, tensões e negociações.

Uma marca profunda, contudo, persiste na sociedade brasileira, que, mesmo após mais de 130 anos da Lei Áurea, ainda mantém, de forma estrutural, uma visão inferiorizada da população negra. Embora numericamente seja maioria, ela é apresentada como minoritária no atendimento aos direitos enquanto cidadãs e cidadãos brasileiros.

Seguindo a linha cronológica da legislação e das

5. População negra entendida como o número de pessoas que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se autodeclara preta ou parda e que compõe, oficialmente, os beneficiários de políticas públicas de ações afirmativas.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

teorias educacionais brasileiras, houve a política eugenista de 1929, com ênfase demarcada entre os objetivos que cabiam à Educação: os que deveriam aprender para mandar e os que deveriam aprender para se aprimorar no trabalho. "Segundo as teorias vigentes, os filhos da elite teriam uma tendência natural à virtude, enquanto os filhos da maioria, das 'classes perigosas', seriam propensos à vagabundagem, ao crime, ao alcoolismo, à ignorância" (XENOFONTE, 2017).

As iniciativas dos movimentos sociais negros ao longo de 500 anos sempre foram de combate às injustiças e de luta para a melhoria da condição da população negra. Vale destacar a Frente Negra Brasileira (FNB), em São Paulo, nos anos 1930, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, em 1944. Ambos tinham a Educação como base de suas atividades. A iniciativa individual ou de instituições sempre teve a alfabetização e a Educação escolar e profissional como atividades fundamentais.

Por volta dos anos 1960, houve uma ampliação do número de vagas nas escolas públicas (CRUZ, 2005), o que possibilitou o ingresso de um grande contingente de pessoas de classes menos favorecidas. Na década seguinte, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação, que apresenta a obrigatoriedade da Educação para crianças a partir dos 7 anos. A universalização efetiva-se na Constituição de 1988, que estabelece que a Educação é um direito de todos. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – também Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, teve os artigos 26 e 26A regulamentados pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Esses dispositivos tornaram obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das redes de ensino.

Essa obrigatoriedade possibilitou o aumento de oferta de formações específicas *lato* e *stricto sensu*, bem como a produção de uma enorme quantidade de materiais didáticos que enfatizam essa temática. Após 17 anos em vigor, o país ainda encontra-se na tentativa de implementar essas diretrizes, pois há vários desafios nesse processo, alguns de cunho estrutural, outros de cunho político-administrativo – e muitos de cunho pessoal.

Neste momento, deixa-se de lado a esfera da legislação e do processo histórico da população negra no Brasil para refletir sobre o papel da comunidade escolar na mudança desse processo de invisibilidade. Como os profissionais da Educação pertencentes ao Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina e Regiões vão aceitar esse desafio? Como inserir, no âmbito de todo currículo escolar, a discussão da temática étnico-racial com uma abordagem que contemple a diversidade existente no espaço geográfico em que estão inseridas as unidades de ensino? Incluindo:

> *[...] aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).*

Todo referencial é um norteador, e não uma receita a ser aplicada. Portanto, é importante ter conhecimento sobre a constituição populacional. É dele que virão os subsídios culturais orientadores para a elaboração dos documentos que norteiam a proposta curricular do município e das escolas, com atenção aos conhecimentos produzidos que emergem no cotidiano das comunidades. Nele aparecerão as contradições, as desigualdades e as questões individuais e coletivas marcadas pelos preconceitos, estereótipos e pelo racismo estruturante da sociedade brasileira. Esses momentos de tensão servirão de material para a elaboração de questões socialmente vivas – ou seja, abordagens contextualizadas de problemas reais e complexos, que levarão a uma formação crítica da realidade e devem ser tratados de forma interdisciplinar, demandando uma integração entre as professoras e os professores e um planejamento conjunto.

Os conteúdos do componente Educação Física propõem discussões de questões de cunho psicológico, cultural, ambiental, afetivo e social e o conhecimento e a elucidação da realidade, numa perspectiva de trazer à tona histórias de vida socialmente silenciadas, enquanto o Ensino Religioso propõe a superação de preconceito, bem como mostrar que existem diferentes



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

modos de encontrar sentido para a vida, para a morte e para o transcendente. A Matemática aponta que não há apenas um meio de resolver um problema, pois existem várias estratégias que podem ser utilizadas. Já no componente História, além de conhecer e tentar entender os processos que ocorreram desde tempos remotos até a atualidade, há a proposta do diálogo entre a escola, o currículo e a realidade social, enfatizando as categorias como o tempo, a memória, o passado e a cultura, apenas para citar alguns exemplos de diálogo com o conteúdo apresentado e a temática em foco. É bom enfatizar que essa temática perpassa toda a Educação, da Educação Infantil aos ensinos Fundamental e Médio e à Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, a ação da professora e do professor em sala de aula é de uma escuta sensível, de uma busca de materiais didáticos que contemplem a pluralidade de visões de mundo. Uma pesquisa de materiais didáticos, textos e história em fontes diversas, que possibilitem a ampliação do conhecimento, poderá levar a estudante e o estudante a saber que a história do povo negro no Brasil não tem início com a vinda deles na condição de escravizados, mas que o continente africano, enquanto "berço da humanidade", encerra em si uma gama de saberes e que muitos foram empregados e recriados em solo brasileiro. Certamente, precisam ser apresentados e visibilizados no cotidiano escolar.

Produzir conhecimento foi e sempre será um desafio. Cabe às educadoras e aos educadores estudar e pesquisar para conhecer novos elementos que subsidiem sua atuação em sala de aula. O Referencial Curricular tem essa função: apontar direções.

## 1.6.3 Povos e comunidades tradicionais

*Cada ancião que morre*
*é uma biblioteca que queima.*
*Amadou Hampâté Bâ (1901-1991), escritor malinês*

Tradição pressupõe conhecimentos transmitidos de geração para geração, plasmados na comunidade que os constituiu. A *Cartilha dos Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais* (Bahia, 2012) assim os define:

> *Os povos e comunidades tradicionais são **grupos culturalmente diferenciados**, que têm condições sociais, culturais, econômicas e ambientais próprias. Organizam-se, total ou parcialmente, por seus próprios costumes e tradições, ou por legislação específica. O seu modo de vida e suas instituições são distintos dos da sociedade em geral, o que faz com que estes grupos se autorreconheçam portadores de uma identidade própria. Assim é que os membros do povo ou comunidade geralmente se referem "aos de dentro" e "aos de fora" e, não raro, possuem línguas e costumes específicos. Na maioria dos casos, a identidade das populações tradicionais está associada também a uma identidade **étnico-racial negra ou indígena**.*
>
> *Os povos e comunidades tradicionais mantêm relações específicas com o território e o meio ambiente. O modo de vida tradicional respeita o princípio da sustentabilidade, assegurando a sobrevivência da geração presente sob os aspectos físico, cultural e econômico e oferecendo as mesmas possibilidades às gerações futuras. Os povos e comunidades tradicionais também ocupam áreas de modo não exclusivo, para a realização de atividades tradicionais e de subsistência, tendo o direito de acesso assegurado pela Convenção 169 da OIT (Art. 14, parágrafo 1º, grifo do autor).*

O entendimento e a apropriação dos elementos que constituem os povos tradicionais e suas comunidades são importantes para reconhecer a perpetuação do fazer, do elaborar e do reelaborar tecnologias e formas de modificação da realidade, bem como a manutenção e permanência dos seres humanos com base no conhecimento e manejo do ambiente onde estão inseridos. Esses elementos culturais precisam ser visibilizados para entrar no cotidiano e no currículo escolar. Para que isso ocorra, é necessário conhecer a legislação que ampara e protege esses conhecimentos.

No saber de como são constituídos os povos tradicionais e as comunidades, há uma ênfase no espaço por eles habitados.

> *As relações específicas que os povos e comunidades tradicionais mantêm com as áreas que ocupam e os recursos ambientais que utilizam fazem com que essas terras passem a ter a qualificação específica de **terri-***





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Currículo deve contemplar culturas de povos e comunidades tradicionais *(Foto: Ana Emilia Cunha da Silva /Curaçá)*

> ***tório**. Constituem **território tradicional** as áreas utilizadas de forma permanente ou temporária, ou seja, ocupadas e tradicionalmente utilizadas, incluindo-se as quais os povos e comunidades tradicionais não têm acesso exclusivo e de cujos recursos ambientais dependem, compreendendo porções de terra, mangue, rio e mar (BAHIA, 2012, grifo do autor).*

Na Comissão Estadual para a Sustentabilidade dos Povos e Comunidades Tradicionais (CESPCT), há representações de povos indígenas (com legislação própria disponível em portal.mec.gov.br/educacao-indigena), povos de terreiros, povos ciganos, comunidades quilombolas, comunidades de fundo e fechos de pasto, comunidades de pescadores e marisqueiras, comunidades extrativistas e comunidades de geraizeiros.

Em dados informados pelos municípios que compõem o ADE Chapada Diamantina e Regiões, constata-se a existência de traços remanescentes de povos indígenas na população, bem como forte tradição de povos de terreiros. Há a presença de povos ciganos em vários municípios e comunidades quilombolas certificadas ou não. Há comunidades de fundo e fechos de pasto, assim como comunidades de marisqueiras, pescadores e assentados, que podem estar diretamente relacionados à Educação do Campo.

Nos componentes curriculares apresentados neste Referencial Curricular, há inúmeras possibilidades de constituição dos currículos escolares que contemplem essa temática. Por exemplo:

- GEOGRAFIA E HISTÓRIA A discussão de assentamentos rurais e do MST; os movimentos migratórios campo-cidade; as organizações do terceiro setor; a violência e as drogas no espaço rural; os impactos ambientais; o turismo e a sustentabilidade; o agronegócio e seus impactos; o garimpo e seus impactos; a energia eólica e seus reflexos na região; as cerâmicas, as carvoarias, a extração de areia e seus impactos na região; os quilombos na região; o processo de alfabetização geográfica; as experiências individuais e coletivas em diferentes contextos espaço-temporais que irão influenciar significativamente a forma de leitura, interpretação e compreensão da realidade. É importante incluir o estudo de obras de autoras negras e autores negros e de figuras de destaque da história local para que as alunas e os alunos se sintam representados de forma positiva. Mas não se pode esquecer que a maior representação deve ser das pessoas que, em seu cotidiano, mantiveram as tradições vivas. É imprescindível a ênfase na questão das mulheres na manutenção e preservação dessas tradições. Pode-se observar mais diretamente esse fator nas comunidades de terreiros – incluindo as rezadeiras, as parteiras e as manipuladoras de ervas – e nas comunidades das marisqueiras.
- CIÊNCIAS A discussão contemporânea sobre as relações de gênero, feminicídios, violências no espaço privado e coletivo, lgbtfobia.
- EDUCAÇÃO FÍSICA As questões culturais, ambientais, psicológicas, afetivas e sociais.
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS As vozes dos educandos e das educandas; o fortalecimento da relações sociais, o respeito à identidade local, a Educação



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

voltada para o cotidiano, a valorização da diversidade e das contribuições das culturas ancestrais e sua religiosidade; as histórias de vida socialmente silenciadas e o conhecimento que emerge do grupo sociocultural.

- MATEMÁTICA A aprendizagem por meio da resolução de problemas.
- ENSINO RELIGIOSO O respeito à diversidade religiosa do Brasil; os valores culturais da sociedade e superação de preconceitos. É importante demonstrar às educandas e aos educandas e às profissionais e aos profissionais da Educação que existem diversos e diferentes modos de encontrar sentido para a vida, para a morte, para o transcendente e, indubitavelmente, o respeito ao conhecimento presente nos indivíduos de cada grupo.

Cada comunidade tradicional desenvolveu e desenvolve a própria tecnologia, aqui entendida como um conjunto de técnicas, habilidades, métodos e processos usados na produção de bens ou serviços. Sua forma mais simples é o desenvolvimento e a utilização de ferramentas. Ou seja, formas de resolver e solucionar problemas do cotidiano, elaboradas no exercício da sobrevivência. Essas tecnologias precisam ser valorizadas e preservadas.

A apropriação de conceitos e perspectivas legais que embasam a discussão dos povos e comunidades tradicionais, bem como o respeito às especificidades de suas organizações, tradições e conhecimentos, possibilitará que a escola dialogue com os indivíduos pertencentes a esses grupos, inserindo seus conhecimentos no currículo. A exemplo do que ocorre na Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber que, na coexistência de gerações distintas e com visões diferentes da realidade, há a possibilidade de um diálogo entre as tradições desses povos, desde que sejam estimulados a respeitar a história de vida de cada um, dos conhecimentos e aprendizagens ao longo da vida. Essa troca enriquecerá o próprio currículo.

## 1.6.4 Educação do Campo

Tecer a muitas mãos os referenciais curriculares do ADE Chapada Diamantina e Regiões requer pensar sobre as memórias e histórias desse lugar, bem como sobre as bases em que se assentam a Educação do Campo. Em se tratando de um território formado por municípios que têm grande parte da população residindo em localidades rurais, as reflexões e construções sobre seus processos educacionais precisam ter lugar de destaque.

Para início de conversa, é importante considerar que, nas últimas décadas, o Brasil vivenciou o surgimento do conceito da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural. A questão vai além da nomenclatura, perpassa por uma mudança de paradigma e de concepção de Educação, fruto de muita luta dos movimentos sociais do campo. Com isso, levanta-se a bandeira de uma Educação voltada para um território eminentemente diverso nas diferentes dimensões: cultural, étnico-racial, de gerações, de conhecimentos e saberes construídos e reconstruídos pelo seu povo. Esse entendimento é muito diferente daquela ideia de Educação Rural vivenciada historicamente pelo país, que se referia apenas à localização geográfica, rural, e à ideia de que nesse espaço reinava o atraso e tudo o que era oposição ao sentido do propagado desenvolvimento urbano. Entende-se, então, a Educação do Campo como aquela:

> *[...] construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma concepção político-pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas (CNE/MEC, 2002).*

O direito à igualdade de oportunidades é uma bandeira defendida pelos movimentos que lutam pela Educação do Campo. O que seria esse direito em um mundo em constantes transformações e mudanças, principalmente em uma era pautada por tecnologias digitais da informação e da comunicação? Quais as diversidades de cenários das localidades rurais dos municípios da Chapada Diamantina e demais regiões? Quais os seus anseios e especificidades? Por quais dificuldades ainda passam? Quais marcos legais ancoram a perspectiva da Educação do Campo?

Essas são questões importantes para reflexão,



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

investigação e pontos de partida ao pensar nos referenciais que sustentam a Educação do Campo dessa região. Considerar esses aspectos significa tomar pé da situação e possibilitar produções que façam sentido para as suas populações.

## O campo na lei

Com relação às implementações da Educação do Campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDB), anuncia no seu Art. 28 que: "Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural".

Este Referencial Curricular defende que a Educação do Campo precisa ter sentido e relação com as vivências e saberes construídos no território dos estudantes e da comunidade, conforme afirma a LDB, mas sem perder de vista o diálogo com os saberes cientificamente construídos historicamente.

Quanto a isso, a Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, afirma em seu parágrafo único que:

> *A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.*

Vale destacar ainda a Resolução nº 2, de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Outro referencial a considerar é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, que destaca que, ao elaborar os currículos, os sistemas ou redes de ensino e as instituições escolares precisam contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares tornando-os significativos, considerando a realidade do lugar e do tempo em que as aprendizagens se situam; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares fortalecendo a gestão do ensino e da aprendizagem, com estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas; e selecionar e aplicar metodologias diversificadas que atendam às especificidades dos diferentes grupos de alunas e alunos, suas famílias e suas comunidades.

Para que, cada vez mais, o trabalho pedagógico das escolas do campo seja qualificado, é importante considerar as dificuldades e os desafios enfrentados nesse âmbito. Um deles é romper com o isolamento em que muitas educadoras e muitos educadores se encontram tanto geograficamente quanto pedagogicamente, possibilitando momentos para compartilhar experiências, diálogos e reflexões acerca das especificidades do trabalho nas suas escolas. Outro ponto é buscar alternativas para superar a escassez de recursos pedagógicos e acervo literário nessas localidades. Também vale destacar que as educadoras e os educadores precisam ser apoiados quanto à organização do planejamento de ensino em todas as áreas do conhecimento considerando as especificidades dos conteúdos e a proposta pedagógica construída.

Todas essas questões levantadas perpassam a construção de uma política de formação continuada em que os municípios organizem propostas de trabalho prevendo momentos de encontro e partilha de experiências entre os profissionais da rede que atuam em diferentes contextos, bem como momentos de intercâmbio com a realidade do contexto da Educação do Campo. A proposta de formação continuada precisa favorecer, nesses encontros, os diálogos, os estudos e a exploração de material, em articulação com a realidade do trabalho experienciado, da gestão da sala de aula e das aprendizagens das estudantes e dos estudantes.

É importante refletir que ainda encontram-se pelo país muitos problemas quanto à alfabetização plena das pessoas. O Plano Nacional da Educação (PNE) estabelece como meta 9 "elevar a taxa de alfabetização



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional". Vale a reflexão colocada pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2013:

> *A erradicação, até 2024, do analfabetismo absoluto no Brasil, meta estabelecida no PNE, ainda é um objetivo distante. Segundo as informações mais recentes da Pnad Contínua, 6,9% da população com 15 anos ou mais ainda não está alfabetizada no Brasil. Nos últimos cinco anos, a média nacional não chegou a evoluir dois pontos percentuais. No Nordeste, o índice de alfabetização é ainda inferior e 14,5% desse recorte populacional é incapaz de ler ou escrever o próprio nome. O desafio é maior no campo. O Brasil rural tem apenas 82,3% da população de 15 anos ou mais alfabetizada.*

É preciso encarar que aumentar o tempo de escolarização e a garantia da alfabetização na idade certa são direitos que precisam ser assegurados. Para o cumprimento dos objetivos e metas do PNE, são necessárias políticas públicas de âmbito nacional, estadual e municipal de forma mais equitativa, evitando as desigualdades sociais que o sistema escolar brasileiro ainda reproduz. Uma delas é a diferença de anos de escolaridade média entre a população urbana e rural.

Uma condição importante para a implementação dos referenciais curriculares é que as educadoras, os educadores e a comunidade conheçam os marcos legais que sustentam e dão diretrizes à Educação do Campo. Parece óbvio, porque não é possível definir as bases e cobrar com segurança o que não se conhece, mas esse ainda é um desafio a ser encarado de frente, possibilitando espaços e tempos para estudo e análise dos aparatos legais, até para que as lutas por melhorias aconteçam de forma mais substancial.

Analisando a legislação, observa-se que muitos passos foram dados rumo à regulamentação e ao reconhecimento do direito à Educação do Campo como modalidade de ensino. Mas o fato é que ainda há muito o que fazer no sentido do cumprimento da legislação, da garantia da infraestrutura básica e da qualificação do trabalho pedagógico. No ADE Chapada Diamantina e Regiões, há políticas públicas e práticas docentes muito satisfatórias com bons resultados de aprendizagem na Educação do Campo, mas é preciso seguir investindo para que as qualificações aconteçam de forma geral, com eficiência e eficácia.

Aliado ao conhecimento da legislação, é preciso que os documentos curriculares estejam pautados em premissas básicas como o respeito à diversidade cultural, social e geográfica do espaço em que a escola está inserida. Escolas reais se inserem em um dado lugar e tempo com suas memórias e histórias que precisam ser consideradas e respeitadas. Como ensinam as lições de Paulo Freire, que propôs uma pedagogia libertadora, a Educação se constrói sobre a autonomia do sujeito com base na sua realidade e visão de mundo.

Freire (1996) também ensina que deve fazer parte da formação docente a discussão sobre as qualidades indispensáveis para uma prática pedagógico-progressista, que vai além de ciência e técnica, quais sejam:

> *[...] amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça [...].*

Tudo isso convoca a refletir sobre a compreensão do perfil da educadora e do educador do campo, que, como bem coloca Molina (2011), "tem como pano de fundo a compreensão da educação como prática social; da necessária inter-relação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelos sujeitos do campo". E sinaliza, ainda, que tais possibilidades demandam estratégias de construção que contem com a atuação desses profissionais comprometidos com as suas comunidades do campo.

É urgente, portanto, considerar tais possibilidades elencadas anteriormente na implementação da política de formação da rede. Assim, a formação continuada será construída de forma a considerar os saberes das pessoas, possibilitar a construção e revisão de documentos curriculares que respeitem as diversidades e identidades daqueles que constituem o território e revisitar concepções e propostas pedagógicas. O objetivo é seguir avançando nos investimentos que





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

mobilizem as aprendizagens docentes para que avancem as práticas de sala de aula e, consequentemente, haja progressão nas aprendizagens das estudantes e dos estudantes.

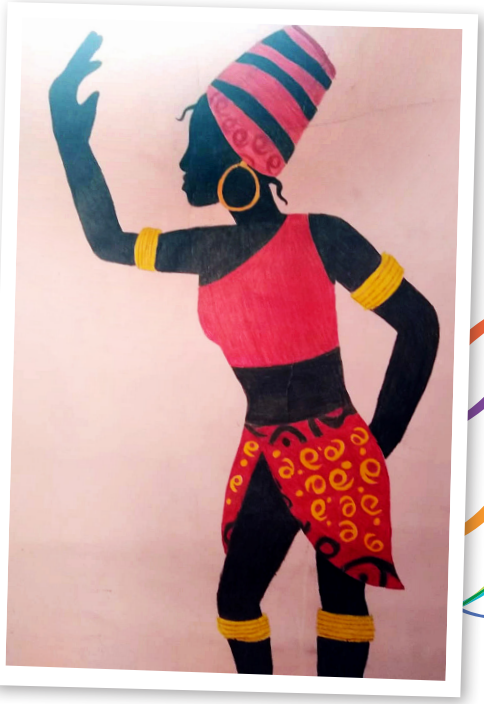
Para tanto, é essencial a construção coletiva e colaborativa de projetos político-pedagógicos (PPP) que partam de diagnósticos, considerando a realidade em que a escola do campo está inserida, tendo clareza acerca da sua missão, visão, sociedade que quer se formar, concepção de ensino e aprendizagem que se quer implementar. Essa construção convoca a organização do plano de ação buscando estratégias para que as aprendizagens aconteçam de forma significativa. Tais considerações serão fundantes na elaboração de planos que evidenciem as aprendizagens esperadas, os objetos de ensino e as situações didáticas voltadas para a Educação do Campo.

## 1.6.5 Educação Quilombola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, foi alterada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinaram a inclusão no currículo da rede oficial de ensino o estudo da história da África e dos africanos e a luta dos povos negros e indígenas no Brasil. Decorrente da primeira alteração, foram emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as resoluções CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, e nº 68, de 30 de julho de 2013, que estabelecem normas e diretrizes nacionais e no sistema estadual de ensino da Bahia, respectivamente, para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é, portanto, uma modalidade de ensino que modifica não apenas os conteúdos das escolas com esse perfil (situadas em territórios quilombolas), mas também das escolas que recebem estudantes oriundos dessas comunidades. A mudança é estabelecida em toda a estrutura da escola, tais como gestão, currículo, merenda, material pedagógico e calendário escolar, que deve ser adequado ao clima, à economia e às atividades socioculturais. É imprescindível que essas mudanças figurem na documentação norteadora do funcionamento da escola, como o projeto político-pedagógico (PPP) e o regimento escolar, além de constar em todos documentos orientadores da gestão educacional municipal.

A EEQ deve atender à realidade e às especificidades presentes nas comunidades quilombolas tendo como foco os marcos civilizatório e ancestral desses grupos onde a escola está inserida. A legislação enfatiza o cuidado especial em relação ao transporte escolar, ao currículo, à gestão democrática – que precisa ser colaborativa e dialógica –, bem como à formação inicial e continuada de docentes – que devem ser, preferencialmente, pertencentes à comunidade.



Produção de aluno ressalta a valorização da história e cultura africanas *(Foto: Maria Davina Martins Alves /Seabra)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A efetivação dessa modalidade de ensino está assentada em uma necessária e importante mudança de paradigma educacional. Ela se sustenta no diálogo constante e proponente com as comunidades quilombolas, povos com tradições e conhecimentos ancestrais recriados e reconstituídos no fazer e na existência da própria comunidade. Portanto, o conhecimento subjacente da comunidade é a matéria-prima para a constituição do fazer escolar em todas as suas ações. As profissionais e os profissionais das escolas inseridas no espaço quilombola ou que recebam estudantes oriundos delas precisam refletir, nos diversos segmentos da rede municipal de ensino (da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos), a Educação estabelecida tradicionalmente por e em cada comunidade. Vale a pena ressaltar que cada comunidade tem sua especificidade, seus valores e seus conhecimentos preservados ao longo de gerações. A escola precisa dialogar com essa cultura específica no intuito de preservá-la e dar importância aos elementos que diferenciam uma comunidade das demais.

A EEQ dialoga diretamente com os princípios da Educação das relações étnico-raciais expressos no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que apresenta ampla discussão sobre a modalidade, analisando conceitos, aspectos históricos e a relação com as questões étnico-raciais dos povos tradicionais (disponível em bit.ly/cne-quilombola, acesso em 13/5/2020). De acordo com a diretriz estadual derivada do parecer do CNE, a EEQ deve perpassar o conteúdo de todos os componentes curriculares, alimentando-se da "memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios, da territorialidade, das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país".

É importante assegurar as especificidades, as práticas socioculturais, políticas e econômicas, bem como os processos próprios de ensino e de aprendizagem, as formas de produção e de conhecimento tecnológico das diversas comunidades. A EEQ está fortemente alicerçada na preservação do patrimônio da cultura afro-brasileira, cujo conhecimento é fundamental para o entendimento da história e da formação da sociedade brasileira e baiana (BAHIA,2013).

Essa modalidade de ensino deve se articular com as etapas e com outra modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância.

As concepções apresentadas nos referenciais dos componentes curriculares estão diretamente associadas às competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais podem ser constatadas em vários temas e conteúdos apresentados neste Referencial Curricular, tais como:

- ARTES Fortalecimento dos sujeitos, dos contextos e dos conhecimentos, como indica Milton Santos (2000): "[...] uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence".
- GEOGRAFIA A necessidade de articular o conhecimento da estudante e do estudante quando se propõe que o espaço geográfico em que se vive é transformado por meio das técnicas e do trabalho ao longo do tempo; e a reflexão acerca do espaço geográfico resultado das inter-relações entre sociedade e natureza em sua totalidade e complexidade, em um contexto historicamente construído com base no estudo de categorias como lugar, paisagem, território, religião e natureza.
- CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA Postura investigativa para o conhecimento de si mesmo e da comunidade, o que leva à elucidação da realidade com base no conhecimento do próprio corpo e do corpo social, ou seja, como esse corpo é visto pela sociedade em seus vários aspectos – como se expressa em gênero, geração, religiosidade, sexualidade e culturalmente.
- HISTÓRIA, MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA Nas categorias de tempo, memória, passado e cultura; na experiência de vida; na resolução de problemas e no conhecimento do cotidiano; no contexto educativo que proporcione raciocinar, analisar, deduzir, criar, resolver situações e buscar estratégias adotadas por sujeitos leitores, escritores e falantes.

Essas são algumas das muitas articulações possíveis e necessárias que podem ser realizadas para elaborar um currículo interdisciplinar e multirreferencial para efetivar a EEQ nas diferentes comunidades dos municípios que compõem o ADE Chapada Diamantina e Regiões.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# 1.7 Currículo e formação continuada de educadores

Em 2017, a BNCC foi homologada no Brasil. Com isso, a elaboração ou reelaboração dos currículos municipais e estaduais tornou-se uma necessidade, juntamente com o processo de formação continuada dos diferentes profissionais das redes para implementação das novas diretrizes nas escolas. Essas duas demandas se inter-relacionam diante do desejo e da necessidade em fazer com que os currículos sejam, de fato, orientadores da prática docente e cheguem efetivamente às salas de aula. O documento chamado de currículo pode ser bem elaborado, envolver autoras e autores com grande experiência na docência ou com muito conhecimento no conteúdo e ancorar-se em aportes teóricos reconhecidos. Mas, se professoras e professores, coordenadoras pedagógicas e coordenadores pedagógicos, diretora, ou diretor, e membros da equipe técnica da Secretaria de Educação não se apropriarem e validarem o currículo via processos formativos, ele tenderá a ser mais um entre tantos documentos já produzidos que acabaram esquecidos nos arquivos e depósitos das instituições.

Em uma rápida retrospectiva sobre a formação continuada no Brasil, é importante relembrar que a principal corrente que circulava nos anos 1970 tinha como característica o oferecimento de atividades e cursos centrados basicamente na figura da professora, ou do professor. As propostas da época ofertavam procedimentos, técnicas e modos de desenvolver processos educativos ditos de maior qualidade para que os profissionais "aplicassem" nas turmas. Ações como essas se pautavam nas ideias de treinamento e capacitação como caminho para qualificar a docente, ou o docente, para sua atuação na prática, já que a formação inicial era considerada insuficiente. As técnicas transmitidas pouco se articulavam ao contexto, ao tempo, ao espaço e às relações sociais singulares. Professoras e professores eram considerados reprodutores de técnicas.

A partir de 2000, esse cenário transformou-se, favorecendo a ideia de produção de conhecimentos de forma colaborativa. Almejava-se um professor reflexivo, pesquisador de sua própria prática e produtor de conhecimento e não mais um mero reprodutor de técnicas – o que já vinha se buscando desde os anos 1990. Essa maneira de conceber a formação docente, de modo mais dialógico e reflexivo, toma como referência a ideia da professora e do professor como sujeitos em constante aprendizagem, o que significa compreender a formação continuada como um processo com características e finalidades próprias e não mais como um meio de suprir as deficiências da formação inicial.

Nesse sentido, nas palavras do pesquisador espanhol em formação docente Francisco Imbernón (2011) a formação :

> *[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização cientifica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.*

Por fim, mais recentemente, ao se compreender a escola como um espaço intenso de formação e lugar de vida, ampliou-se o foco da formação continuada passando a envolver outros profissionais da instituição além de professoras e professores. Percebeu-se que, para tornar os espaços coletivos e colaborativos como potentes para a produção do conhecimento pedagógico, era preciso olhar também para a coordenação pedagógica, a diretoria e as equipes técnicas das secretarias e outros profissionais que atuam direta ou indiretamente nas escolas, atendendo às suas necessidades formativas.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre a relação entre elaboração e implementação de currículos e a formação continuada. No entanto, ainda há grandes desafios, resistências e obstáculos para que essa perspectiva de formação dialógica e reflexiva assuma de vez seu lugar nas redes de ensino.

A concepção de formação continuada assumida neste documento considera as profissionais e os pro-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

fissionais da Educação como sujeitos produtores de conhecimentos que, enquanto atuam, refletem sobre suas ações e interações com as alunas e os alunos e com os demais parceiros. Diante disso, sentem necessidade e desejo em partilhar as experiências vividas e problematizar os desafios e dilemas enfrentados no dia a dia, transformando a escola em um lugar de vida – muito além, portanto, de ser apenas um lugar de aprender (FRAUENDORF; PRADO, 2017).

Na perspectiva de formação continuada dialógica, a produção deste Referencial Curricular, realizado em cooperação, é uma opção de algumas redes. Nessa elaboração, participaram professoras e professores dos diferentes segmentos, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, diretoras e diretores e membros das equipes técnicas, todos apoiados e orientados por um parceiro externo. Esse é o formato de trabalho defendido pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep) que, ao longo de sua experiência em diferentes territórios, compreendeu a importância da coautoria de documentos e de materiais didáticos como uma estratégia metodológica de formação. Tomar decisões, por exemplo, sobre o que propor em sala de aula, como organizar o documento e quais informações incluir são atividades formativas, uma vez que os participantes, com base no seu lugar de fala, precisam colocar em jogo conhecimentos, rever ideias e concepções, refletir sobre a prática e interagir com os pares. Trata-se de um movimento e uma mobilização na busca de um denominador comum que reflita o que a rede deseja e entende ser necessário para que crianças e jovens aprendam e para que se formem cidadãs e cidadãos.

É por meio de ações da formação continuada, articulada ao contexto da prática, que os currículos ganham força e tornam-se um documento de apoio ao fazer pedagógico. Para tanto, é preciso bem mais que compreender o texto escrito do documento: é necessário estudá-lo para estabelecer as relações possíveis entre a teoria e a prática; pensar em *como* fazer, e não apenas *o que* fazer; e considerar o que é esperado que as crianças e os jovens aprendam de modo coerente à concepção em que o currículo se apoia.

Um trajeto árduo, que certamente não se dará em poucos encontros ou em palestras de profissionais renomados em grandes auditórios, mas, sim, num caminhar marcado por idas e vindas, pelo descrédito inicial para a validação posterior diante das boas respostas das alunas e dos alunos; um percurso em que o conhecimento vai se dando em colaboração e interação entre todas e todos que participam do processo – equipe gestora, docentes, alunas e alunos; um itinerário que compreende os sujeitos envolvidos como aprendizes, que se arriscam a experimentar uma outra prática que contribua para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem das estudantes e dos estudantes da rede. Ou seja, como afirma Soligo (2007)

> *[...] o sujeito se forma a partir das oportunidades que tem, aquelas que se convertem em experiências de aprendizagem de fato, a partir de sua história anterior, do que valoriza e deseja, das relações que estabelece com o outro.*

Enfim, é preciso criar uma cultura de formação que nasça do chão da escola, por uma real necessidade de interior em comunhão à demanda de implementação de currículos e do ressignificar das práticas nas salas de aula.



Professores de História do ADE Chapada Diamantina e Regiões discutem o Referencial Curricular da área *(Foto: Dill Santos)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# 1.8 Ensino e aprendizagem na era das mídias digitais

As reflexões que aqui se apresentam estão ancoradas em três tópicos importantes para ajudar a pensar os processos de ensino e aprendizagem na era das mídias digitais:

- o contexto social em que vivemos;
- as dimensões de ensino e aprendizagem; e
- as condições objetivas para a promoção de um processo educativo atualizado.

O primeiro – o contexto social – tem várias abordagens possíveis, mas aqui ficarão em destaque os notórios avanços tecnológicos que acontecem em praticamente todas as áreas do conhecimento humano. Com eles, nunca houve tantas condições materiais para que uma sociedade mais igualitária e confortável fosse construída. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) são o braço desse avanço que tem estado em maior evidência, caracterizando, inclusive, a era atual – a da informação. Contudo, os efeitos gerados por essa revolução na área da comunicação são controversos, tanto que, em um contexto de muitas informações, emerge um mundo de desinformações proporcionadas, principalmente, pelo *modus operandi* de lidar com as tecnologias digitais de comunicação.

Vale esta analogia:

> *Um dos personagens mais queridos de nosso teatro é o Chicó, de* O Auto da Compadecida, *de Ariano Suassuna. Sua marca é contar as histórias mais estapafúrdias e inverossímeis. Quando lhe perguntam como aquilo é possível, responde: "Não sei, só sei que foi assim". Mais pós-verdade impossível (D'ANCONA, 2018).*

Pós-verdade é o conceito da vez. Segundo Priolli (2017), trata-se de uma expressão que "denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais".

Há a solidificação de um ambiente social de cada vez mais desconfiança, provocado pela quantidade de informações diárias que qualquer pessoa recebe pelas mídias digitais, criando uma atmosfera promissora para a proliferação desenfreada de notícias falsas – expressão que acabou se consagrando em inglês, as chamadas *fake news*.

É nesse contexto que as escolas estão inseridas e é dele que deverão ser extraídos os antídotos que virão por meio de uma prática pedagógica que priorize a formação de crianças, jovens e adultos com base na lógica da aprendizagem significativa e da ética verdadeira.

O segundo tópico – as dimensões de ensino e aprendizagem – pode ser analisado tanto pelo lado da objetividade como pelo da subjetividade. A objetividade relaciona-se com os processos de ensino, envolvendo práticas, didáticas, concepções, experimentos, experiências e o fazer pedagógico, estruturados em uma formação consistente, com clareza dos objetivos em que se deseja desenvolver a *práxis* pedagógica. Assim, uma rede de ensino, uma escola e uma professora, ou um professor, especificamente, têm condições concretas de garantir um bom ensino.

A subjetividade, por sua vez, relaciona-se com a aprendizagem. Primeiramente, porque diz respeito àquele ou àquela que participa dos processos de ensino. O modo como cada sujeito internaliza e reelabora as informações é pessoal e envolve diretamente a leitura de mundo, o contexto social e o ambiente em que cada um está inserido. Não há garantia de aprendizagem só com base no ensino. O que deve haver é a criação plural de ações para que cada uma e cada um possa encontrar o ritmo e o modo de aprender próprios. Na era das tecnologias digitais, mais do que nunca essa diversidade se faz imperial, pois o público das escolas é formado pelos nascidos na era digital, pessoas familiarizadas com a velocidade e o dinamismo no modo de pensar e viver, em que tempo e espaço parecem se encurtar.

A promoção de um processo educativo atualizado – o terceiro tópico – exige investimentos em vários aspectos. Primeiramente, é necessário equipar as escolas com aparatos tecnológicos, uma sala de aula em que educandas, educandos e docentes tenham acesso



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

a *tablets*, *smartphones*, quadro digital e internet. Em nenhuma hipótese, o acesso a esses bens significa o abandono de todo o arsenal analógico, como parques, bolas, bonecas, tabuleiros de xadrez etc. A intenção é apenas enfatizar a necessidade de atualização dos acervos escolares. Nesse sentido, esta reflexão ancora-se na quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz:

> *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (MEC, 2019).*

Por isso, o acesso isolado não é suficiente. Para processos de ensino e de aprendizagem atualizados, é necessário um bom investimento em formação docente para que professoras e professores se familiarizem com os aparatos; tenham capacidade de retroalimentar as informações, transformando-as em possibilidades de aprendizagens; lidem com as infinitas possibilidades proporcionadas pela dinâmica das mídias digitais; interajam pedagogicamente com as educandas e os educandos num processo em que todas e todos aprendem de forma horizontal, criando as condições necessárias para que sintam-se pertencentes ao contexto e à realidade que as alunas e os alunos trazem de casa.

Dessa forma, promover processos de ensino e de aprendizagem na era das mídias digitais exige uma ampla leitura tanto do mundo, que identifique concretamente o ambiente social em que cada instituição está inserida, como dos movimentos do pensamento humano. Assim será tecida a configuração de um novo modo de ser na sociedade contemporânea.

Claro que isso só se dará se houver uma atualização das práticas pedagógicas. Os aparatos tecnológicos, então, servirão apenas para confirmar o protagonismo da escola enquanto espaço educativo no qual se ensina e se aprende de forma dinâmica e atualizada. Para tanto, as necessidades básicas de acesso e formação permanente voltadas à nova tecnologia são fundamentais.

Vale lembrar que nenhuma tecnologia pode ser protagonista dos processos educativos. A professora e o professor, diante delas, vão incorporar a cultura, a história, a criatividade e a iniciativa, fazendo de cada equipamento um instrumento importante enquanto suporte humano para o bom desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

## 1.9 A construção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos

Os documentos legais nacionais (BRASIL, 1988; 1996 e 2010) explicitam o direito à Educação para todos, determinando que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser ofertada como modalidade da Educação Básica, favorecendo o respeito às especificidades sócio-históricas daquelas e daqueles que sofreram descontinuidade no acesso à escolarização ou a permanência nela nas temporalidades pertinentes.

Atualmente, a reflexão sobre a EJA e as condições para a produção do conhecimento em seu contexto demandam às educadoras e aos educadores uma reconexão com concepções de mundo, sociedade, trabalho e escola – insumos que impactam o currículo e devem ser concretizados na escola como experiência de Educação ao longo da vida (ARROYO, 2010).

O entendimento adotado neste Referencial Curricular considera o mundo mutável, dinâmico e contraditório. Com essa compreensão, os sujeitos são percebidos como responsáveis por produções históricas e suas consequências reverberam em novas formas de organizações, leis, políticas, linguagens e práticas.

Contudo, ao construírem a existência, mulheres e homens produzem saberes e identidades, reinventam-se e transformam a natureza, geram, retêm e/ou compartilham riquezas. Nesses emaranhados, elaboram práticas produtivas em seus diversos níveis de complexidade, inventando o trabalho e o mercado além das diversas estratégias inerentes ao mundo produtivo.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Em confluência com esses aportes sobre mundo, sociedade e trabalho, encontra-se a escola e o seu papel social. Ela é concebida como *locus* de cidadania e de produção/socialização de saberes; um contexto preenchido pelos sonhos e pelas práticas dos que amam, leem, lutam, descobrem, brigam, superam injustiças e apostam em uma vida melhor com projeto, direção, novas possibilidades e contribuições advindas, também, das vivências escolares.

Nesse cenário, a EJA se apresenta como uma conquista dos movimentos sociais que lutam historicamente por políticas públicas de equidade para estudantes de todas as idades e condições sociais; homens e mulheres; adolescentes e jovens; adultos e idosos; população carcerária, comunidades indígenas e quilombolas; pessoas com deficiência; trabalhadores e seus descendentes e demais sujeitos de origem popular que foram alijados, na infância e em outras etapas da vida, do direito à Educação escolar.

## Construção do conhecimento na EJA

Quando se adota uma abordagem crítica (FREIRE, 1987 e 1997; GADOTTI, 2013) e sociointeracionista (REGO, 1999) de compreensão sobre a aprendizagem, reconhece-se a importância do papel ativo do sujeito, de suas relações com o contexto sócio-histórico e da necessária qualidade da atuação intencional docente para que as apropriações cognitivas aconteçam.

Para atender ao perfil heterogêneo de estudantes nessa modalidade de ensino, as propostas para EJA – delineadas no Documento Curricular Referencial da Bahia (BAHIA, 2019), aprovado com a finalidade de nortear a organização dos currículos das escolas públicas e privadas, no âmbito do Ensino Fundamental – visam assegurar condições pedagógicas fomentadoras de apropriações conceituais, técnicas, literárias e sociopolíticas aos quadros da EJA, valorizando intensamente sua diversidade.

Na perspectiva crítica de trabalho pedagógico, o currículo é vívido. Ele nasce da experiência, incorporando os relatos, os silêncios e os saberes de todos os participantes. Aprender se opera por meio de construções interdisciplinares, de interações com os pares e de indagações acerca do objeto do conhecimento, no entanto, se potencializa com as mediações eficazes feitas com boas escolhas didáticas e perguntas potentes encaminhadas pela professora, ou pelo professor, ou pelas colegas e pelos colegas de turma.

Nessa relação, discente e docente se articulam para inventariar o já sabido, discuti-lo, problematizá-lo e ampliá-lo. Há um compromisso com aprendizagens mútuas e com o fortalecimento de cenários propícios para a criação de atitudes éticas na construção de uma autonomia intelectual. Essa é a premissa dos fundamentos para uma nova vivência reflexiva das relações sociais, na qual o sujeito enfrentará os determinismos das condições sociais excludentes apropriando-se do conhecimento que lhe permitirá melhores escolhas e ampliação de participação social de forma transformadora.

Para que a efetividade de uma prática pedagógica implicada e ética aconteça, é necessário haver um diálogo entre os referenciais curriculares específicos para EJA com o projeto político-pedagógico da escola, documento que representa a identidade e os anseios da comunidade escolar. Também envolve a adoção de uma gestão participativa e democrática da escola, com interação colaborativa entre os pares, e um forte investimento na formação inicial e continuada das professoras e dos professores que atuam nesse segmento.

Todavia, merece prioridade a elaboração de um fazer pedagógico que propicie a construção do conhecimento na EJA, valorizando as histórias de vida de seus sujeitos, gerando fortalecimento da autoestima das alunas e dos alunos, nutrindo de significados novos todos os projetos de vida. Para isso, alguns desafios devem ser tratados com sensibilidade e eficácia, tornando as condições de aprendizagens mais favoráveis e, consequentemente, diminuindo fenômenos como a frequência intermitente, desmotivação e até a evasão.

Sobre os desafios didáticos para a promoção de aprendizagens na EJA, com viés emancipatório, pode-se salientar alguns aspectos inerentes às injunções curriculares, elencados a seguir.

## Cuidado na seleção de conteúdos e produção de materiais

O trabalho na EJA requer sensibilidade e competência técnica para extrair do cotidiano e do acervo científico questões socialmente representativas, integrando conteúdos de distintas áreas do conhecimento com os saberes das estudantes e dos estudantes, superando as práticas disciplinares que apelam para a memória,



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

desprovidas de capital problematizador e reduzidas a fatos, fórmulas ou informações.

Além de bons conteúdos, boas temáticas e situações-problema, propostas de indagações instigantes e projetos de aprendizagem desafiadores, faz-se necessário uma atenção especial à produção de materiais com abordagens pertinentes aos interesses do público da EJA, superando escolhas desprovidas de sentido que infantilizam a turma. Jovens e adultos possuem acervos pessoais complexos, com vivências culturais, religiosas, familiares, laborais e outras que influenciam a atração por abordagens que permitem a reflexão sobre diversos aspectos do cotidiano, a poesia, a música, as tecnologias, as condições de trabalho e os direitos do trabalhador, entre outros, com enfoques que podem envolver gênero, sexualidade, usos autorais das tecnologias e descobertas realizadas dentro e fora da sala de aula.

## Organização da sala de aula

Na EJA, é fundamental a proposição de oportunidades variadas de situações de aprendizagem nas quais os sujeitos se encontrem, interajam e escutem. Por isso, a posição do mobiliário escolar deve assegurar esse contato. Assim, as estudantes e os estudantes vivenciam posições, deslocamentos e perspectivas diferentes sobre o ambiente de aprendizagem e seus pares. É possível organizar as carteiras de formas diferentes dependendo do planejamento. Por exemplo: para práticas leitoras em todas as áreas, com leitura em voz alta pela docente, ou pelo docente, as carteiras podem ser organizadas em forma de U; estudos em duplas ou em grupos, com carteiras agrupadas com duas, três ou quatro unidades; compartilhamento de aprendizagens, em roda.

Além disso, a sala de aula pode conter as memórias e as produções autorais elaboradas pela turma: paredes, cantos, estantes com periódicos, avisos, provocações, pinturas, notícias, "correios de bilhetes ou *zaps* impressos", *banner* com resultados de pesquisas e receitas partilhadas; armários com objetos visuais, vasos de flores, livros clássicos acessíveis para leitura e vivências de tertúlias literárias. Esses são apenas alguns exemplos que podem qualificar o *locus* de aprendizagem na EJA com uma estética que favoreça "o querer ficar na escola", tornando-a atrativa para novas explorações e aprendizagens.

## Gestão do tempo em sala de aula

A proposta de vivências das temporalidades na EJA deve considerar os ritmos e tempos próprios de aprendizagens e de imersão nos ritos da escola por seus sujeitos. Desse modo, o tempo pedagógico pode ser um grande aliado da aprendizagem na EJA. A integração de momentos distintos, que englobem oportunidades diferentes para valorizar a heterogeneidade mencionada, deve ser cuidadosamente considerada no planejamento de cada encontro ou turno de atividade didática.

Ao planejar, a docente, ou o docente pode valorizar a gestão do tempo, dosando, distribuindo ou combinando atividades mais leves com propostas mais complexas. Exemplos:

- escuta dos sujeitos, valorizando seus conhecimentos prévios;
- apresentação de casos ou situações-problema;
- leitura ou momento para pensar individualmente sobre o que está posto;
- escrita das ideias selecionadas/elaboradas;
- apresentação dos achados individuais às colegas e aos colegas, na roda de partilhas; e
- mediação docente com a recomendação dos próximos procedimentos de estudo para contextualização/descontextualização e aprofundamento nas aulas seguintes.

## Processos de avaliação

Não poderia faltar um cuidado especial com a avaliação da aprendizagem na EJA, considerando o caráter sociointeracionista adotado nesta proposição, pois a concepção de aprendizagem se expressa como reconstruções contínuas. Logo, a ideia de avaliação deve ser diferenciada, qualificadora e não excludente, valorizando as experiências de autoavaliação discente e a promoção de práticas avaliativas nas quais se recolhem evidências por meio de observações, falas das estudantes e dos estudantes, participações, produções escritas e artísticas, entrevistas e apresentações verbais. As formas convencionais de coleta de informação baseadas em erros e acertos não combinam com essa proposta mais complexa, com um público diferenciado. A avaliação requer ousadia de investimento científico e pedagógico para ajudar jovens e adultos a avançar com aprendizagens mais significativas, relevantes e emancipatórias.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Com os aspectos apresentados neste texto, procura-se atrair para a centralidade a discussão sobre a construção do conhecimento na EJA. Buscou-se também contemplar estudos contemporâneos (ARROYO, 2010) que apontam a necessidade de promover uma Educação Integral, que articule distintas dimensões do desenvolvimento dos sujeitos. Um conjunto de ações institucionais, individuais e sociais que perpassa o currículo deve transformar-se em prática comprometida com as estudantes e os estudantes socialmente mais vulneráveis, que carregam marcas de enfretamentos e invisibilidade ao longo de sua história – características que antecedem a matrícula em uma classe de EJA (ARROYO, 2010) –, desafiando a sociedade a lhes restituir um pouco do que fora subtraído em seus percursos de vida e na produção do conhecimento. Com isso, espera-se que esses percursos sejam reconstruídos com mais subsídios, para que todas e todos possam romper, com êxito, as muitas assimetrias sócio-históricas às quais foram submetidas e submetidos.



Organização da sala de aula permite escuta das alunas e dos alunos e interação entre todas e todos *(Foto: Semec/Xique-Xique)*

## 1.10 Os ciclos de aprendizagem e os desafios do trabalho docente

Abordar os ciclos de aprendizagem implica considerar as contribuições do pensamento de teóricos como Vygotsky (1991 e 2000), que ajudam educadoras e educadores a compreender a aprendizagem como resultado de percursos de apropriação e construção do conhecimento. A concepção de aprendizagem que orienta uma escola apostando nas capacidades das estudantes e dos estudantes e valorizando os processos construídos por suas interações com o meio e com outros indivíduos se pauta em trocas, em mediação e em desenvolvimento da autonomia.

A obra de Vygotsky (1991 e 2000) destaca a importância das interações sociais, culturais e históricas nos processos de aprendizagem. Nessa concepção, a escola é um lugar que agrega muitas possibilidades reais de trocas com intencionalidades pedagógicas, favorecendo a criação de formas de aprender.

Nessa perspectiva, os ciclos de aprendizagem são apresentados como conjuntos de manifestações singulares e individuais dos sujeitos sobre percursos de apropriação do conhecimento, derivados de interações sociocognitivas e de novas sistematizações. Ao percorrer um ciclo de aprendizagem, o sujeito se habilita em escalada ascendente a viver um próximo ciclo mais desafiador, no qual vai testar estratégias conhecidas e/ou construir outras mais adequadas às necessidades do contexto.

Quando a escola considera a importância de ressignificar as concepções de tempo, espaço e relações socioeducativas, além de valorizar em cada sujeito as especificidades cognitivas, sociais, emocionais, entre outras dimensões, ela está exercendo sua função social inclusiva. A instituição reconhece, assim, que todas e todos aprendem, mas em ritmos, condições e expressões distintos, admitindo que os tempos de aprendizagem são diferentes para cada pessoa. Cabe à escola, desse modo, garantir que as estudantes e os estudantes vivenciem ciclos de aprendizagem (BARRETO e MITRULIS, 2001) que, por sua vez, favoreçam a progressão por meio de condições de apropriação que possibilitem:

- elaborar um conhecimento com base em outro já conhecido;
- compartilhar sua experiência com as dos colegas;
- reagir às questões de mediação formuladas pela docente, ou pelo docente; e
- elaborar as próprias questões e estratégias.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Assim, é preciso considerar que as classes escolares são heterogêneas e que, mesmo em escolas com currículos organizados em bimestres, trimestres e anos, os sujeitos vivenciam ciclos próprios de aprendizagem, que compreendem experiências anteriores à entrada na escola, assim como vivências inerentes à própria escolarização.

## Acompanhamento da estudante e do estudante nos ciclos

O acompanhamento dos percursos das estudantes e dos estudantes consiste em uma etapa muito importante para a aprendizagem. Isso requer reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios das alunas e dos alunos.

Considerando como ponto de partida o que já se sabe, as experiências e o que se quer alcançar, o diálogo entre professoras e professores para a proposição colaborativa de projetos comuns, institucionais e específicos torna-se mais significativo e um bom caminho para a construção do conhecimento, uma vez que construir percursos com base no que já se sabe e realizar ampliações possibilita novas aprendizagens em todos os ciclos.

No acompanhamento, é muito importante a docente, ou o docente, identificar o que foi conquistado pela estudante e pelo estudante, assim como o que ainda deve ser alcançado. Cada sujeito expressa sua compreensão acerca dos objetos do conhecimento e as habilidades inerentes às propostas. Garantir o espaço para essa fala torna a aluna e o aluno mais seguros e autônomos no uso de determinadas informações.

O trabalho na perspectiva dos ciclos de aprendizagem pressupõe que as estudantes e os estudantes sempre avançam, mas precisam de atenção pedagógica direcionada para realizar conquistas de apropriação conceitual e desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido, a avaliação deve ser utilizada para identificar as necessárias mudanças de rota no trabalho docente de modo a ajudar alunas e alunos em suas elaborações.

## O papel da mediação docente

A mediação docente é essencial na qualificação das relações que promovem aprendizagens. Ela contribui como a passagem das estudantes e dos estudantes de ciclos menos complexos para aqueles de compreensão mais profunda ou com relações mais refinadas.

O docente, ao mediar, faz perguntas, intervenções, reorganiza abordagens, promove agrupamentos produtivos de estudantes, orienta leituras, cria trilhas desafiadoras de estudo e os coloca como agentes que investigam, descobrem e se apropriam do conhecimento.

A mediação docente faz o mapeamento do que deve ser melhorado, identifica a realidade como descontínua, opera nas necessidades dos sujeitos, conecta o currículo escolar às histórias, linguagens e expectativas de cada um, favorecendo trocas e construção de atitudes colaborativas de pesquisa.

## Parceria professor/coordenador

Com a importante parceria entre professor e coordenador, o acompanhamento e o monitoramento de processos e resultados podem ser reveladores, respondendo conjuntamente a questões como:

- Quais aprendizagens devem ser conquistadas em leitura, em escrita, em cálculo, em resolução de problemas?
- Estudantes e famílias percebem a aprendizagem como trajetória?
- A equipe pedagógica olha a aprendizagem como percurso?
- Como organizar uma proposta para a promoção, superando a cultura da retenção?

Os ciclos das aprendizagens, portanto, transcendem a organização escolar, seja ela seriada ou ciclada. Eles são inerentes aos sujeitos e devem ser considerados na proposta de progressão continuada para aprender. Com esses pressupostos, avalia-se para conquistar a aprendizagem e possibilitar à estudante e ao estudante um fluxo de promoção, com consistência, de maneira contínua e formativa.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Atenção à leitura como prática em todas as áreas do conhecimento *(Foto: Bruno Viana /Canarana)*

# 2 Pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas

A prática pedagógica é configurada por decisões que resultam em ações concretas ligadas à gestão do tempo, à seleção de conteúdos, à relação com as alunas e os alunos, à utilização dos espaços, aos encaminhamentos e à escolha de materiais.

Tais decisões são tomadas por agentes pertencentes a diferentes instâncias da esfera educativa (professoras e professores, gestoras e gestores das escolas, equipes técnicas e representantes do poder público) e refletem, invariavelmente, os objetivos edu-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

cacionais, sejam eles explícitos ou latentes. Em outras palavras, os mecanismos e os procedimentos adotados trazem uma concepção sobre a função da escola.

Por isso, refletir sobre os pressupostos teóricos e sobre as metodologias deles decorrentes é crucial para que as educadoras e os educadores se conscientizem, analisem o fazer pedagógico e façam escolhas coerentes com o tipo de cidadão que pretendem formar.

Uma reflexão consistente sobre os pressupostos teórico-metodológicos demanda olhar para diferentes aspectos do currículo, para além da seleção e da organização dos conteúdos: organização das tarefas acadêmicas; participação das alunas e dos alunos em sua configuração, no processo de avaliação e na formulação de propostas; organização do tempo e do espaço escolares; formas de valorização das atividades discentes; definição da finalidade das avaliações (diagnóstica, formativa, classificatória); estabelecimento e controle das normas de convivência; e permanente análise do clima das relações sociais (individualismo e competitividade ou colaboração e solidariedade).

Autores e correntes da sociologia concordam em dois pontos sobre a função da escola: ela precisa formar cidadãs e cidadãos para que elas e eles se incorporem à vida pública, intervenham nela e estejam preparados para se inserir no mundo do trabalho. O que significa essa preparação, como se realiza esse processo e se ela promove oportunidades e mobilidade social ou reafirma as diferenças sociais são os pontos que diferenciam as concepções.

Em concordância com Gómez (1998), acrescenta-se às funções anteriormente descritas a de compensatória, que consiste em atenuar os efeitos da discriminação, da desigualdade e da injustiça. Para que isso ocorra, é crucial que a escola desempenhe este outro papel: o de reconstruir conhecimentos, atitudes e formas de conduta assimiladas direta e acriticamente pelas alunas e pelos alunos nas práticas sociais anteriores e paralelas à escola. O acesso à informação pelos meios de comunicação e as interações sociais vão arraigando no indivíduo concepções ideológicas. Cabe à escola, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, reelaborar crítica e reflexivamente o conhecimento público.

Tal reconstrução crítica de conhecimentos, atitudes e formas de conduta requer maneiras específicas de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na aula e na escola. É preciso vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada e a outro tipo de relação com o conhecimento e a cultura que estimule a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação.

Nessa perspectiva, não há espaço para o ensino como transmissão cultural, tradicional, passivo e centrado em conteúdo nem como treinamento de habilidades e capacidades formais sem atenção ao contexto cultural no qual as habilidades adquirem significado. O ensino não pode ser um fomento do desenvolvimento natural, segundo o qual o papel da escola seria o de simplesmente aprimorar as disposições naturais do in-



Alunos interagindo e docente como instigador da aprendizagem *(Foto: Gilian Medeiros/ Souto Soares)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

divíduo, limitando-se, para isso, a respeitar o desenvolvimento espontâneo da criança.

Para que a escola promova a reconstrução crítica de conhecimentos, atitudes e formas de conduta, e para que combata a discriminação, a desigualdade e a injustiça, é preciso colocar a aluna e o aluno no lugar de ativos processadores da informação; e a professora e o professor no papel de instigadores desse processo dialético por meio do qual os pensamentos e as crenças de cada estudante se transformam.

Isso leva à necessidade de garantir a aprendizagem significativa – ou seja, criar as condições necessárias para que a estudante e o estudante elaborem uma representação pessoal do objeto de conhecimento que será incorporada e modificará os esquemas prévios de conhecimento que ela e ele possuíam. Os conhecimentos prévios de cada criança e jovem sempre atuam na aprendizagem como requisitos indispensáveis, não um obstáculos (Mauri, 1998), como podem crer muitos educadores.

Também será necessário dosar o grau de dificuldade da tarefa proposta, de forma que não seja nem demasiadamente fácil nem demasiadamente difícil, mas que represente um desafio superável com a ajuda da professora, ou do professor, das colegas e dos colegas e de materiais, situando-se, assim, na zona de desenvolvimento proximal – conceito desenvolvido pelo psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) para denominar a distância entre o que uma criança sabe e aquilo que é possível a ela aprender com alguma assistência.

Cumprir a função compensatória da escola implica substituir a lógica da homogeneidade pela da diversidade. A uniformidade no currículo nos ritmos e nos métodos favorece os grupos sociais que necessitam menos da escola para desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos – os privilegiados no ambiente familiar e social. Por outro lado, prejudica aqueles cuja cultura é diferente da acadêmica, intensificando a discriminação e criando as condições propícias para o fracasso escolar. Por isso, o atendimento à diversidade desempenha, para além da função pedagógica, um compromisso político.

A avaliação formativa ou reguladora é ingrediente fundamental para o atendimento à diversidade, uma vez que coloca a avaliação a serviço do avanço de todas as alunas e de todos os alunos, fornecendo indícios para que a educadora e o educador façam os ajustes necessários ao percurso futuro, de modo a ajustar o desafio aos conhecimentos prévios da turma.

Diante de tudo isso, fica evidente a urgência de se contar com profissionais reflexivos, capazes de planejar, observar, avaliar e replanejar.

## 2.1 Organização do trabalho pedagógico, gestão do tempo e engajamento dos estudantes

Uma das tarefas fundamentais da prática educativa é a organização do trabalho pedagógico. Mas em que consiste esse trabalho? Qual sua abrangência em relação às ações desenvolvidas pela escola? Quem são os responsáveis por sua organização? Qual o papel do tempo nessa organização?

O trabalho educacional, por sua natureza complexa e seu caráter essencialmente interativo – professor/aluno, professores/gestores/funcionários, alunos/alunos, entre outras possibilidades –, exige esforço compartilhado e participação integrada de todos os segmentos no planejamento e na execução do projeto político-pedagógico.

Autores como Lück (2006) conceituam gestão como um movimento de maximização de processos sociais que trazem em si a ideia de participação e de trabalho colaborativo entre pessoas na análise dos problemas, na tomada de decisão e na ação conjunta, com base na definição de objetivos claros e abraçados por todos.

Considerando que a colaboração é um dos princípios fundamentais da construção deste Referencial Curricular, acredita-se que a organização do trabalho pedagógico, igualmente, precisa acontecer de modo





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

colaborativo e participativo. Esse movimento pode envolver todo o território e a comunidade em que a escola está situada e no âmbito mais restrito da estrutura escolar e dos membros que a compõem com todos os setores e salas de aula presentes.

O que dá identidade à colaboração, no contexto educacional, são os processos de ensino e de aprendizagem, o que significa que a organização e a gestão do trabalho escolar se traduz na gestão das aprendizagens. Assim sendo, é preciso pensar em como realizar essa tarefa e quais são as finalidades e os sujeitos envolvidos.

## Materialização da colaboração

O caminho escolhido para a escrita deste documento começou com a construção colaborativa das expectativas de aprendizagens esperadas para diversos níveis territoriais: inicialmente, para o ADE Chapada Diamantina e as regiões que a ele se somaram para este projeto; depois para cada rede municipal, e, dentro dela, para cada ciclo, ano e sala de aula. A materialização, para além desta publicação, será feita também com a mobilização construtiva e conjunta de todas as envolvidas e todos os envolvidos na implementação do currículo e na gestão para o alcance das expectativas definidas.

A orientação é constituir, em cada território, uma gestão participativa das aprendizagens, compreendendo que

> *[...] o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização. Esse tipo de organização participativa dá às pessoas a condição de participantes ativos do processo, o que permite a ampliação progressiva da competência, a assunção da autoria do trabalho e a crescente construção da autonomia (LÜCK, 2006).*

Para Gouveia (2012), a perspectiva colaborativa na Educação, especialmente no que se refere à formação das professoras e dos professores, diferentemente da individualizada, implica a criação de condições que favoreçam o trabalho coletivo, o que requer esforços conjuntos dos atores educacionais. Entre os esforços, está a necessidade de um diagnóstico claro das necessidades de aprendizagem das estudantes e dos estudantes, bem como das professoras e dos professores, tendo em vista as expectativas definidas no Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões.

A literatura sobre diagnósticos é ampla, especialmente no que se refere ao papel da gestora, ou do gestor, que precisa conhecer melhor a escola que dirige. De uma perspectiva macro, é com base em uma avaliação que a diretora, ou o diretor, terá condições de definir metas a curto, médio e longo prazos, estabelecer parcerias com os equipamentos locais, conhecer a cultura das estudantes e dos estudantes para, com isso, usar os recursos físicos e financeiros de maneira racional.

Do ponto de vista da gestão das aprendizagens, ter no município e/ou na escola um número alto de estudantes que não compreenderam o sistema de escrita no final do 2º ano exige uma intervenção, um plano de ação emergente, para evitar ter um número inadequado de alunas e alunos que chegarão ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem saber ler nem escrever de modo proficiente.

Um diagnóstico claro sobre o que as crianças e os jovens da região e da escola sabem e o que ainda precisam aprender dá à equipe gestora condições de avaliar a qualidade do trabalho pedagógico realizado, contribui para a definição de metas de aprendizagem a curto e médio prazos, indica a necessidade de planos de ação emergenciais e pode, sobretudo, alimentar programas de formação docente tanto do ponto de vista dos conteúdos dos diferentes componentes quanto em relação aos conhecimentos didáticos.

As equipes gestoras regionais e locais devem acompanhar o processo educativo para construir ajudas pontuais para professoras e professores no seu fazer cotidiano e, principalmente, para observar a aprendizagem das alunas e dos alunos com olhar atento para o tipo de resposta que fornecem, os conhecimentos prévios e os eventuais "erros" que apresentem – fontes inesgotáveis de aprendizagem (LUCKESI, 2011). O olhar atento para o processo de aprendizagem fornece pistas valiosas para a reorganização de um percurso de ensino, a indicação de conteúdo para a formação continuada no território e intervenções pontuais necessárias.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Como fazer o acompanhamento

Os registros são os principais instrumentos que as gestoras e os gestores têm para a tomada de decisões. Portfólios, diagnósticos de leitura, escritas, anotações relativas aos diferentes componentes curriculares são documentos que as professoras e os professores produzem no seu trabalho diário. Esse material pode gerar planilhas com o levantamento do processo de aquisição do sistema de escrita ao longo dos anos e delinear as expectativas que devem ser alcançadas num determinado período em relação à leitura, escrita e compreensão de conceitos das diferentes áreas. Tais informações, organizadas por estudante, turma e escola, permitem aos envolvidos acessá-las com facilidade e tomar decisões que levem ao avanço na aprendizagem.

Ao lado da análise de registros, a observação da sala de aula e do dia a dia das escolas, no caso das gestoras e dos gestores regionais, também constitui-se numa valiosa fonte de informações sobre o trabalho pedagógico em curso para organizar o processo de ensino e a gestão das instituições de ensino.

Com informações e dados concretos, é possível pensar projetos institucionais que favoreçam as aprendizagens em toda a rede ou apenas em uma determinada unidade que tenha necessidades específicas. Essas iniciativas podem ajudar a resolver um problema social, indicar um recorte para a reflexão sobre sustentabilidade no município ou ampliar os espaços de adesão às práticas de leitura na escola, na comunidade e no município, apenas para citar alguns exemplos. Independentemente da abrangência da ação pedagógica ou do componente disciplinar em questão, toda intervenção didática deverá estar articulada à gestão das aprendizagens em situações significativas.

## Gestão da sala de aula

A gestão da sala de aula efetiva-se em situações complexas e, muitas vezes, demanda ações e respostas imediatas a situações inesperadas. Contudo, é possível prever alguns aspectos como a gestão do tempo e do espaço, a rotina, os projetos e as sequência didáticas a ser trabalhados, as estratégias usadas para engajar a turma no processo de aprendizagem, o acompanhamento das aprendizagens coletivas e individuais e o registro desse processo, entre outros aspectos.

Cada um desses tópicos permite ampliações e detalhamentos. Em relação ao envolvimento das estudantes e dos estudantes, por exemplo, pode-se citar a preocupação com a participação de todas e todos nas atividades propostas, a organização de duplas produtivas ou grupos colaborativos, a organização e a disponibilização de informações sobre o ponto em que cada estudante se encontra em relação aos objetivos propostos para o período, de modo a cada vez mais deixar a aluna e o aluno como corresponsáveis pela própria aprendizagem. A lista também pode ser acrescida de outros itens quando se pensa no atendimento a estudantes com deficiência e nas relações interpessoais estabelecidas na administração dos conflitos.

Nesse sentido, são diversas e complexas as tarefas docentes, que exigem um saber que vai além do objeto de ensino e das especificidades de cada componente curricular. Envolve conhecimentos sobre a didática, o sujeito que aprende e as práticas de linguagem (impressas e digitais) mobilizadas por ele, como ele aprende, quais são seus saberes e não saberes etc.

Na organização do trabalho da sala de aula, a professora, ou o professor, vai se valer de alguns instrumentos como a elaboração de pautas de observação, de planejamento de atividades diagnósticas, da organização da rotina de trabalho e da realização de rodas de conversa e de assembleias gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem para citar alguns.

## Práticas contemporâneas de linguagem

A ideia de protagonismo juvenil vem sendo discutida no contexto de Educação Integral, conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia.

Nesse sentido, as competências gerais da Educação Básica são indicadores da formação discente que vão além dos conteúdos de cada disciplina e, como indica o currículo estadual, perpassam todos os componentes, assumindo caráter transversal:

> *Essas competências são aqui apropriadas como transversalidades que podem emergir em todos os argumentos do Currículo do Estado da Bahia. Ou seja, compreendidas como saberes em uso, nos quais saberes, habilidades e valores compõem as competências*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *transversais a serem desenvolvidas, entretecidas à formação política, ética, estética, cultural, espiritual e religiosa, configuram-se como uma continuidade a ser cultivada pelos atos de currículo durante toda a Educação Básica, respeitando e acolhendo as especificidades de cada etapa. As transversalidades pontuam e atravessam como espirais as etapas formativas, produzindo conexões diversas com as competências, seus componentes e todo e qualquer conteúdo ou atividades vinculadas à formação como um todo. São, em realidade, macroconcepções que acolhem e também se conectam a todos os atos de currículos e, por consequência, às experiências formativas (Documento Curricular Referencial da Bahia, 2019).*

O engajamento das alunas e dos alunos é compreendido como parte integrante de todo o processo colaborativo da organização do trabalho na escola e se construirá em cada unidade de modo articulado com o território e as vivências culturais presentes no âmbito local, regional, nacional e mundial, dadas as vantagens de acesso à informação possíveis no mundo contemporâneo e à riqueza cultural presente nos municípios envolvidos no Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões.

A tarefa das educadoras e dos educadores é formar alunas e alunos para atuar de modo consciente e crítico na realidade. Para tanto, é fundamental conhecer e utilizar com proficiência as práticas contemporâneas de linguagem, o que pode contribuir na aquisição de conhecimentos de todos os componentes curriculares; ter uma opinião sobre os problemas que afetam a comunidade local, nacional e mundial, de modo a intervir na sociedade fazendo escolhas e utilizando os conhecimentos para viver melhor e participar da construção de um país e um mundo com boas condições de vida para o planeta e todos os seres que o habitam.

Para vislumbrar objetivos tão ousados, é importante que, no âmbito de cada sala de aula e de cada escola, seja possível saber quem são as alunas e os alunos e quais as necessidades de aprendizagem de cada uma e cada um. A construção desse perfil permitirá planejar ações pedagógicas que possam atender aos anseios daquele público nas dimensões cognitiva, cultural e social, além de planejar intervenções de modo colaborativo.

Quem são as alunas e os alunos? A que culturas pertencem? Que diversidades são contempladas nos grupos da sala de aula e da escola? Do que gostam e do que não gostam na escola? Participam de trabalhos colaborativos ativamente? Estão engajados na vida pública da escola, discutindo problemas em assembleias e sugerindo soluções? São ativos na comunidade em que vivem? De que maneira? Estão conscientes dos principais problemas sociais que afligem a humanidade? Acompanham os avanços nas artes e na cultura em geral? Utilizam o meio ambiente, preservando-o? De que práticas de linguagem costumam participar? Com que finalidade? Usam as tecnologias? De que maneira e com que finalidade? O que leem e o que não leem?



Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental aprendem também em grupos *(Foto: SME/ Oliveira dos Brejinhos)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Esses são alguns dos questionamentos que uma gestora, ou um gestor, poderá fazer para traçar um panorama dos sujeitos que estão na escola e, com base nele, desenvolver políticas públicas que favoreçam a participação nas práticas de linguagem contemporâneas e o alcance das competências gerais e das expectativas de aprendizagem previstas nos documentos curriculares.

> *[...] vivenciamos, com a internet, um cenário polêmico em relação à leitura, no que diz respeito a esta como promotora de reflexão. Pesquisas apontam que nunca se leu tanto quanto na contemporaneidade, conforme os estudos de Canclini (2008) e Chatier (2001), por exemplo. [...] A Bahia é, reconhecidamente, um celeiro cultural importante, principalmente no cenário musical e literário brasileiro. A diversidade de ritmos, letras e temas do nosso cancioneiro e da nossa arte literária promove reflexões identitárias importantes, haja vista nossa constituição histórica permeada pela mistura de povos, etnias e crenças. A diversidade sociocultural e econômica, principalmente do nosso estado, apresenta contextos heterogêneos que exigem do professor um olhar inquieto e mobilizador de reflexões linguísticas importantes para o cotidiano dos estudantes, que vivenciam modos de vida diferentes, como, por exemplo, o urbano e rural. Isso se torna importante, uma vez que agropecuária é uma das atividades mais significativas da economia do estado (Documento Curricular Referencial da Bahia, 2019).*

Desse modo, reitera-se que a organização do trabalho pedagógico, em todos os âmbitos, deve acontecer de modo a fortalecer a colaboração a fim de a diversidade cultural baiana e a especificidade da região e de cada escola sejam contempladas na implementação deste Referencial Curricular.

## Organização do tempo didático

Falar em organização do trabalho pedagógico implica pensar nos tempos de ensino e de aprendizagem, que acontecem por aproximações sucessivas. Ela sempre ocorre em situações complexas, em que se colocam bons problemas para as estudantes e os estudantes resolverem. Por isso, é fundamental pensar na melhor maneira de organizar o tempo no trabalho pedagógico.

Lerner (2002) explica que não se trata de ampliar o tempo ou reduzir os conteúdos, mas de transformar o modo como se utiliza o tempo, produzindo uma mudança qualitativa. Essa mudança está intrinsecamente relacionada à articulação dos propósitos comunicativos aos didáticos. Na escola, é fundamental que as atividades didáticas para aprender os conteúdos dos diferentes componentes curriculares ocorram de modo significativo e com propósitos comunicativos claros.

A autora sugere o rompimento com a abordagem linear dos conteúdos e propõe o cuidado com a duração das situações didáticas, prevendo a retomada dos conteúdos em diferentes oportunidades, o que pode acontecer de perspectivas diversas numa organização curricular em espiral.

Bräkling (2012), concordando com Lerner (2002), indica que três princípios são importantes na organização do tempo didático:

- a organização do currículo em espiral, para que as alunas e os alunos tenham contato com os conteúdos em diferentes momentos do processo de aprendizado, de maneira a dele se apropriarem melhor;
- a natureza de cada conteúdo e suas especificidades de abordagem; e
- a necessidade de haver uma seleção dos objetos de aprendizagem em função do tempo de que se dispõe para ensinar e das expectativas colocadas para os alunos.

Com base na pesquisa de Lerner (2002), considerar esses princípios e criar as condições para um uso qualificado do tempo didático requer que os conteúdos estejam organizados em diferentes modalidades de gestão do tempo propostas pela autora – como projetos didáticos, atividades habituais, atividades independentes e sequências de atividades.

Os **projetos didáticos** são atividades planejadas de maneira sequenciada e em etapas articuladas para atingir um determinado objetivo. Trata-se de uma modalidade que possui um nível alto de contextualização, pois todos os estudos são orientados para a elaboração de um produto final destinado a interlocutores definidos e a lugares de circulação especificados desde o início. Todas as etapas são compartilhadas entre a turma, inclusive a definição de cada uma delas. As modalidades que vêm a seguir podem ser articuladas no desenvolvimento de um projeto.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

As **atividades habituais** ou **permanentes** são aquelas com periodicidade frequente e previsível (uma vez por semana, uma vez por quinzena, ao longo do ano ou por um determinado período a definir). Elas têm como finalidade criar hábitos – como o comportamento leitor e o de observador da realidade –, pois permitem às estudantes e aos estudantes interagir intensamente com determinada ação, tais como ouvir a leitura em voz alta pelo professor, diariamente; compartilhar as produções literárias com outros colegas; e frequentar ou acessar ambientes para trocar informações sobre leitura com outras pessoas. Essas atividades não estão orientadas para a construção de um produto final, mas precisam, necessariamente, ser articuladas entre elas para que um comportamento seja criado ou mantido.

A organização do tempo na sala de aula também pode dar lugar ao inesperado. São as **atividades independentes**, que se dividem em ocasionais e de sistematização:

- **ocasionais** – não regulares, são levadas à sala de aula para tratar de conteúdo eventual e acabam por brindar as professoras e os professores com a oportunidade de ler uma notícia – um texto sobre um fóssil recentemente encontrado, um fato ocorrido com um povo indígena que luta contra a ocupação de suas terras, uma lei recém-promulgada, uma enchente em larga escala. São situações que não foram previstas nas sequências didáticas nem nos projetos, mas que não podem deixar de ser tratadas, pois carregam propósitos comunicativos e didáticos claros; e
- **de sistematização** – guardam estreita relação com os propósitos didáticos e com o que se pretende que as estudantes e os estudantes aprendam, pois permitem sistematizar os conteúdos estudados e construídos em outras modalidades. Caracterizam-se por retomar e passar a limpo os conhecimentos adquiridos numa sequência ou num projeto. Exemplo: depois de estudar uma sequência sobre as características da água ou sobre a narrativa de aventura, é possível propor uma sistematização cujo objetivo é saber o que foi apropriado pela turma e o que precisa ser retomado.

As **sequências de atividades**, ou sequências didáticas, são organizadas para trabalhar um determinado conteúdo e têm uma duração limitada de tempo, sendo possível, assim, realizar várias sequências ao longo do ano. Diferentemente dos projetos, elas não buscam necessariamente a construção de um produto final, mas o aprofundamento de determinado aspecto dos estudos.

Tanto no projeto como na sequência de atividades, mantém-se os propósitos comunicativos e didáticos. Pode-se, por exemplo, organizar uma sequência para estudar o gênero textual – biografia – que integrará um projeto maior, cuja finalidade seja conhecer a trajetória de afrodescendentes no Brasil. O produto final será uma instalação, na qual serão inseridos objetos de arte e de família, vídeos, outras produções e também a biografia de pessoas da comunidade e/ou personalidades, escritas na sequência de atividades para estudar aquele gênero.

O trabalho com as diferentes modalidades organizativas exige levar em conta o grande propósito educativo: colocar as jovens e os jovens praticantes da leitura e da escrita em todas as áreas e "formar alunos como cidadãos da cultura escrita" (LERNER, 2002).

## 2.2 Ensino da leitura e da escrita em todas as áreas

É função social da escola a formação básica da cidadã e do cidadão, garantindo-lhes o pleno domínio da competência leitora e escritora para uma participação consciente e ativa na sociedade. Para que isso ocorra, é fundamental que a escola possibilite variados meios para acesso à escrita e às culturas do escrito, superando o desafio de erradicar o analfabetismo pleno e funcional.

Considerado esse contexto, vale refletir que a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita não é apenas da área de Língua Portuguesa. A formação de leitores e escritores autônomos é propósito de toda a escola e não apenas de uma área do conhecimento. É preciso considerar o papel da leitura e da escrita no desenvolvimento da capacidade de aprender a resolver questões da Matemática, assim como no desenvolvimento da compreensão do ambiente natural e social,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que assentam a sociedade. Será possível, porém, vislumbrar todas essas aprendizagens que idealizam a formação básica do cidadão, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), sem um trabalho de leitura e escrita realizado por todas as áreas do conhecimento? Certamente, não.

Um pressuposto dessa concepção de ensino é o de que "ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos" (FERREIRO, 2009). A abordagem atual da leitura e da escrita na escola demanda um olhar para a sociedade da informação, para a importância de conhecimentos instrumentais que possibilitem autonomia no processamento das ideias amplamente veiculadas por várias mídias e posicionamentos que contribuam para a construção do próprio conhecimento sobre um determinado assunto.

Portanto, é evidente a importância dos espaços de diálogo na escola com professoras e professores para a construção de projetos comuns, institucionais e específicos de cada área do conhecimento. Nesse processo colaborativo, pode-se tomar decisões, por um lado, sobre o que a área de Língua Portuguesa vai contemplar no ensino da leitura e escrita, já que tem mais tempo da agenda semanal de aulas, tendo em vista os objetivos e as modalidades organizativas propostos para cada ano de escolaridade. Por outro, é necessário definir quais situações de leitura e escrita serão ensinadas pelas demais áreas no tempo de que dispõem, considerando as situações didáticas e os conteúdos planejados. Por exemplo, é possível organizar uma sequência didática em Matemática para ensinar a ler de forma mais crítica as situações-problema propostas, analisando os enunciados para verificar e destacar os dados necessários para a resolução.

Nesse movimento, uma importante atividade é levantar e garantir as condições didáticas para que as estudantes e os estudantes avancem na autonomia leitora e escritora, visando progredir nos estudos e, consequentemente, nos conhecimentos de cada área.

A leitura e a escrita são ferramentas importantes para o processo de compreensão e apropriação de diversos conhecimentos. Ensinar a fazer leituras, releituras, intertextualidades e escrita em artes visuais contribui para apropriações importantes na Educação Artística. Em Ciências, vale a análise de que a leitura do mundo "pode significar apropriar-se das diversas formas de pensar que ecoam neste planeta e das diversas formas de explicar os fenômenos que ocorrem em nosso cotidiano, assim como estabelecer relações entre os diferentes saberes que fazem parte da nossa cultura" (LOPES; DULAC, 2004).

As práticas de linguagem (ler/escrever/ouvir/falar) em contexto de estudo serão imprescindíveis também nas aulas de História e Geografia para ensinar a grifar informações importantes nos textos estudados, ler diversos documentos históricos e geográficos, tomar notas de informações significativas, organizar registros para apoiar a fala no momento de compartilhar o que se aprendeu, organizar debates e textualizar análises, entre outros.

É essencial considerar quais propósitos orientam a leitura e a escrita em cada área do conhecimento, tendo em vista os investimentos em práticas sociais com propósitos didáticos e comunicativos claros.

Tudo isso se materializa no momento da construção e/ou da revisão do projeto político-pedagógico (PPP), em que se evidenciam a missão e a visão da escola, bem como a tomada de posição sobre o currículo, considerando o diagnóstico da instituição e as propostas de trabalho (plano de ação). Com base no PPP, a construção dos projetos de ensino da escola precisa considerar entrelaçamentos que favoreçam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, contribuindo para uma visão mais sistêmica e menos fragmentada do saber. Mas nem tudo pode ser articulado. Há conteúdos específicos que também precisam receber investimento pontual. Um bom exercício de reflexão é pensar sobre o que é ler e escrever em cada área do conhecimento e, diante disso, organizar as situações didáticas considerando o tempo de que cada uma dispõe.

Essa dedicação à qualificação dos documentos curriculares da escola é um compromisso de toda a comunidade escolar, que precisa ser pautado pela equipe gestora, assumindo a formação de uma comunidade leitora e escritora. Ações isoladas de cada sala de aula não vão contribuir com aprendizagens significativas dos estudantes, mas, sim, a visão do todo e do coletivo, favorecendo a progressão, a continuidade e a diversidade dos conteúdos de ensino.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Por isso, como enfatiza Delia Lerner (2002), vale considerar que, para formar leitoras, leitores, escritoras e escritores autônomos, é preciso produzir uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, conciliar a necessidade de avaliar com as prioridades de ensino e da aprendizagem, redistribuir as responsabilidades e desenvolver, na sala de aula e na instituição, projetos que deem sentido à leitura e promovam o funcionamento da escola como uma microssociedade de leitores e escritores de que todas e todos participem efetivamente.

A tão desejada autonomia leitora e escritora não será alcançada por esforços individuais, pois a força do coletivo é que fará a diferença. Então, além das condições didáticas que cada professora e cada professor devem oferecer em sua sala de aula, a escola deve implementar condições institucionais para que as aprendizagens aconteçam com efetiva equidade. Isso implica pensar os espaços de diálogo coletivo e colaborativo, implementar projetos institucionais e disponibilizar materiais para acesso a diferentes fontes de informação. Esse exercício de olhar para dentro e, com isso, rever as práticas tem sentido quando cada instituição escolar considera sua realidade, seus dados e aponta para onde quer chegar, tendo claras as suas metas. Dessa forma, o ensino de comportamentos, procedimentos e capacidades de leitura e escrita são conteúdos assumidos por cada área de conhecimento diante de demandas e propósitos bem definidos, considerando o objetivo maior que é a formação da autonomia leitora e escritora de todas as estudantes e de todos os estudantes.

## 2.3 Leitura e escrita a serviço do estudo e da pesquisa

A pesquisa na Educação Básica como método pedagógico é comumente utilizada. Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, encontra-se nos planejamentos educacionais o ato de pesquisar como importante forma de dar dinâmica aos processos de ensino e de aprendizagem, incentivando as alunas e os alunos a aprender de forma autônoma e participativa.

As etapas que compõem uma pesquisa escolar deveriam envolver leituras sistemáticas e procedimentais que, ao mesmo tempo que produziriam o conhecimento pesquisado, proporcionariam o desenvolvimento de habilidades e competências na função leitora e escritora do aprendiz.

Entretanto, o que se observa, em geral, é que o caminho da pesquisa no espaço escolar é truncado e se restringe a cópia de dados que, nos tempos digitais contemporâneos, foi associada à expressão "recortar/copiar e colar", numa alusão às tecnologias utilizadas. Observa-se o uso contínuo desse tipo de estratégia nos segmentos da Educação Básica sem a garantia de uma aprendizagem consistente da metodologia de pesquisa. As habilidades de analisar, comparar, refletir,



Pesquisas e debates como ferramentas para o ensino das diversas disciplinas *(Foto: Semec/Ibitiara)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

levantar hipóteses, estabelecer relações, sintetizar, generalizar etc., via de regra, não são desenvolvidas.

Para que essas aprendizagens ocorram, faz-se necessário encarar o ensino do ato de pesquisar como um desenvolvimento de conhecimento por meio de um exercício crítico-reflexivo que garanta a aprendizagem dessas habilidades. Ao recorrer à pesquisa como estratégia pedagógica, professoras e professores precisam ensinar a: localizar; selecionar e compartilhar informações; ler, compreender e interpretar textos com maior grau de complexidade; consultar, de forma crítica, fontes de informação diferentes e confiáveis; formar e defender opiniões; argumentar de forma respeitosa; sintetizar; expor oralmente o que aprendeu apoiando-se em diferentes recursos; generalizar conhecimentos; e produzir gêneros acadêmicos.

Nessa lista, destacam-se a leitura e a escrita de textos como caminhos fundamentais para os estudos, em consonância com o desenvolvimento do pensamento crítico. Essas aprendizagens envolvem o desenvolvimento e a maturação das habilidades de comunicação. A linguagem ocupa um papel importante nas relações que o indivíduo estabelece com o mundo. Essas relações, mediadas por sistemas simbólicos, permitem que o sujeito abstraia e generalize o pensamento. Tal processo de internalização da linguagem se dá de forma gradual e vai se complementando no avançar da aquisição da linguagem. Segundo Santos e outros (2016):

> *À medida que o ser humano se desenvolve, o significado das palavras evolui, assim como o pensamento; as transformações são dinâmicas e não estáticas. O sentido das palavras representa a percepção concreta que se tem das coisas. Quando a criança já possui esse grau de maturidade, começam a surgir por trás das palavras os sistemas complexos, tornando possível não só perceber as coisas, como também refletir, tirar conclusões, deduções das impressões imediatas, com base no raciocínio.*

É por isso que a orientação de estudos deve promover o aprofundamento e o aperfeiçoamento da escuta dos estudantes por meio da expressão oral, da leitura e da escrita.

Dessa forma, ao elaborar propostas de leitura e escrita, cabe à professora, ou ao professor, levar em consideração aspectos como a adequação linguística, a adequação à faixa etária, a adequação ao contexto sociocultural do grupo e os gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente.

No entanto, elaborar uma proposta assim ajustada não garante o sucesso. É importante que as estudantes e os estudantes apropriem-se também de procedimentos e estratégias específicas que os instrumentalizam a realizá-la. Segundo Isabel Solé:

> *[...] é necessário ensinar a ler para aprender, ou seja, ensinar a ler de maneira que as estratégias que mencionamos [...] sejam postas a serviço de objetivos de aprendizagem. Isso significa ensinar essas estratégias no âmbito do trabalho de projetos, mais restritos ou mais globais, vinculados a uma ou a várias áreas curriculares. Significa buscar informação, lê-la, tratá-la, resumi-la, tirar conclusões dela etc. para saber coisas sobre um tópico concreto; significa aprender a fazer isso com a ajuda de outras pessoas e poder fazer de maneira independente quando convier" (SOLÉ, in: TEBEROSKY, 2003).*

Ao dedicar tempo didático para ensinar essas estratégias e esses procedimentos, coloca-se a aluna e o aluno no centro do processo de aprendizagem e permite-se que se autorregulem, monitorem o próprio aprendizado e assumam uma postura ativa e autônoma perante as propostas e desafios. Essa regulação interativa ao longo do processo é um aspecto essencial da avaliação formativa e traz à tona dados e elementos importantes tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

A importância dessa regulação metacognitiva durante o processo de leitura e escrita e, consequentemente, da autorregulação, dá-se pelo fato de que as estudantes e os estudantes se capacitam a explicitar seu processo metacognitivo, a analisar como se relacionam os vários elementos da atividade cognitiva e a conceitualizar e estabelecer regras ou estratégias que podem ser generalizadas. Toda essa reflexão interna leva a controlar e regular as próprias atividades. Hadji (2001) exemplifica essa reflexão e ação da seguinte forma:

> *Haverá, por exemplo, a realização consciente de uma estratégia de resumo de texto: "Bom, eu vou começar*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *por [...], depois farei [...] etc." Essa utilização, no âmbito de uma regulação concreta, permite validar ou descartar e/ou modificar as estratégias ou os conhecimentos metacognitivos mobilizados. O sujeito efetua, de fato, uma avaliação concreta da utilidade e da pertinência operacional de tais conhecimentos e estratégias.*

Sendo assim, a formação que visa o protagonismo da aluna e do aluno no processo de aprendizagem não apenas propicia momentos de regulação e de reflexão metacognitiva por meio da leitura, da escrita e da pesquisa como também incita o pensamento crítico e forma cidadãs e cidadãos conscientes das próprias escolhas e perspectivas.

# 2.4 Ensino em classes multisseriadas

Qual a realidade da Educação brasileira em pleno século XXI? Quais os avanços e desafios enfrentados pela Educação do Campo? Essas questões levam a refletir sobre os passos dados até aqui nessa modalidade de ensino e projetar ações que a legitimem como um espaço de garantia de direitos.

Ao discutir a Educação do Campo, é preciso analisar a situação das classes multisseriadas e os contextos em que estão inseridas. Essas turmas, também chamadas de unidocentes, ocorrem principalmente nas escolas do meio rural, frequentadas por estudantes de diferentes idades e níveis educacionais. Elas existem, sobretudo, porque as escolas situadas em localidades afastadas contam com pequeno número de matrículas em cada série ou ano de escolaridade e o transporte para outras localidades nem sempre é possível, viável ou de interesse da comunidade.

## Na origem da Educação

A realidade de classes multisseriadas no Brasil vem desde os tempos posteriores à expulsão dos jesuítas, quando professoras ensinavam a ler e escrever pelas fazendas afora. Em 15 de outubro de 1827, a Lei Geral do Ensino foi instituída pelo governo imperial. O Art. 1º afirmava que deveria haver em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos escolas de primeiras letras. Na ocasião, o sistema educacional adotou o chamado Método Lancaster, que consistia em permitir que pessoas de diferentes idades estudassem juntas. A partir da década de 1920, surgiram outras ideias baseadas em países com forte ascensão industrial e, com elas, difundiram-se os grupos escolares nas cidades, em que as crianças eram separadas em salas organizadas por série, idade e sexo, o que também ganhou espaço em vilas e povoados. Porém a multisseriação permaneceu em muitas localidades da zona rural.

Desde então, a organização escolar brasileira têm sido pautada em um modelo seriado urbanocêntrico, como se fosse a "salvação da lavoura", relegando as classes multisseriadas ao símbolo do atraso e do fracasso. Como afirmam Pinho e Santos (2004), "se o rural vem sendo tratado como predominantemente residual, o mesmo ocorre com as classes multisseriadas que, quando referidas pelas políticas educacionais, são vistas como algo a ser superado no decorrer do tempo" (apud RIOS, 2011).

Propostas importadas de outros países também são uma tônica no nosso cenário educacional, havendo pouco diálogo e produção que considere a realidade em que as escolas multisseriadas estão inseridas. Em muitas dessas salas, a ideia que pauta a proposta pedagógica acaba sendo a da organização do planejamento por série, desconsiderando a heterogeneidade como uma vantagem pedagógica.

Vale destacar que uma diretriz do Plano Nacional de Educação (2014-2024) é a erradicação do analfabetismo no Brasil. Faltando quatro anos para o final de vigência do plano, ainda registra-se 5,1% de analfabetismo na população de 15 anos ou mais nas áreas urbanas e 17,5% em áreas rurais – em escolas seriadas e multisseriadas –, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Não se pode esquecer que, como afirmam Moura e Santos (2012), são as classes multisseriadas "as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo, que sempre marcaram a história da Educação nacional, seriam ainda mais alarmantes".





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

O fato é que a Educação do Campo e as classes multisseriadas fazem parte do cenário educacional brasileiro e precisam ser encaradas com responsabilidade, principalmente pelas políticas públicas. Em vez de considerar que a salvação é a extinção das multisseriadas, é preciso oferecer melhores condições para o trabalho nessa modalidade e proporcionar, às professoras e aos professores, instrumentos que tragam mais clareza sobre o fazer pedagógico – que é diferente do realizado nas classes seriadas. As multisseriadas precisam ser geridas atentando às suas especificidades.

O Movimento Todos Pela Educação sinaliza que cerca de 60% dos estudantes do campo estudam em turmas multisseriadas. Dados do Censo Escolar 2017 apontam a existência de 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental com essa composição pelo país, sinalizando, ainda, que esse quantitativo está praticamente inalterado nos últimos dez anos.

Então, não pode haver silenciamento nem distanciamento quanto a essa realidade. As estudantes e os estudantes que vivem em localidades rurais têm o direito a uma Educação que os envolva e tenha sentido e significado, e as professoras e os professores que atuam em escolas com classes multisseriadas precisam ser apoiados no seu fazer.

## Marcos legais

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – no Art. 26 determina 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).*

Mais adiante, no Art. 28, acrescenta que será preciso que os sistemas de ensino promovam adaptações necessárias para a adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, quando da oferta da Educação Básica para a população rural. Especifica que essas adaptações se referem aos conteúdos curriculares e às metodologias, à organização do calendário escolar e à adequação à natureza do trabalho nessas localidades.

Já as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) direcionam, no Art. 5º, que "as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia".

Esses marcos legais, agora reforçados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regem a Educação brasileira e orientam a elaboração de documentos curriculares quanto ao trabalho em todas as modalidades, especificando também a Educação do Campo. Porém, há uma lacuna quanto a orientações voltadas para o trabalho nas classes multisseriadas, ficando a cargo das instituições escolares, nesses casos, organizar os componentes curriculares, a gestão do ensino e da aprendizagem e as estratégias metodológicas.

## Currículo

Os documentos curriculares precisam, antes de qualquer coisa, contemplar a realidade da comunidade em que as escolas e classes multisseriadas estão inseridas e favorecer o diálogo entre os conhecimentos da localidade e aqueles construídos historicamente pela humanidade. Dessa forma, professoras e professores, coordenadoras pedagógicas e coordenadores pedagógicos – nas realidades que contam com esse profissional – poderão planejar a organização do trabalho com base na premissa de que a diversidade de idades e níveis de aprendizagem é marcante e precisa ser considerada como vantagem pedagógica.

O planejamento deve ser entremeado pela questão da formação docente que, como bem ensinou Freire (1996), deve acontecer "ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos". Essa autonomia é fundamental para que a concepção pedagógica, os planejamentos e os encaminhamentos cotidianos sejam realizados com maior intencionalidade.

## O contexto no ADE Chapada Diamantina e Regiões

Os municípios desse arranjo contam com a modalidade de Educação do Campo e escolas com classes multis-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

seriadas espalhadas pela vasta extensão territorial das localidades rurais. No processo de construção coletiva e colaborativa de referenciais curriculares, torna-se fundamental ter um olhar cuidadoso para a realidade dessas escolas, para o trabalho desenvolvido pelas professoras e pelos professores nessas classes e para o nível de aprendizagem das estudantes e dos estudantes. Isso contribui para que as ajudas sejam oferecidas no sentido de pensar as propostas pedagógicas de um trabalho que não é fácil, mas que pode ser realizado de forma cada vez mais intencional e com qualidade.

No Território Chapada, está circunscrito o trabalho ganhador do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 de 2011, desenvolvido por Adriana Almeida Oliveira, professora de uma classe multisseriada da comunidade rural Caimbongo, em Ibitiara. Sua proposta consistiu na realização de um projeto didático com práticas de linguagem em contexto de estudo sobre animais em extinção. Com ele, Adriana mobilizou importantes aprendizagens em toda a turma. Como principal resultado, conseguiu alfabetizar os menos experientes na linguagem escrita e garantir a proficiência leitora e escritora dos mais experientes, num processo de colaboração entre toda a turma.

Vale destacar também a coleção *Classes multisseriadas em escolas do campo*, idealizada pela Fundação Telefônica Vivo e publicada com o apoio do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep). Os cadernos abordam questões específicas de salas de aulas multisseriadas. Entre as experiências apresentadas, estão práticas de docentes da Chapada Diamantina de municípios parceiros do Icep que apoiam e inspiram práticas de educadoras e educadores de todo o Brasil.

Esses trabalhos premiados e/ou publicados inspiram propostas possíveis em que a heterogeneidade, principalmente de idade e de níveis educacionais, é tida como um valor. Mas há inúmeras outras práticas cotidianamente realizadas, fruto de parceria entre formação externa e interna de professoras e professores e coordenadoras e coordenadores pedagógicos, que também geram bons resultados.

Práticas pedagógicas focalizadas na aprendizagem de todas as estudantes e todos os estudantes em uma classe multisseriada favorecem o intercâmbio entre as diferentes faixas etárias e a interação grupal como uma potente fonte de aprendizagem. Por meio delas, pode-se observar ganhos significativos tanto por parte das professoras e dos professores, que a cada dia aprendem sobre como ensinar numa classe em que a heterogeneidade e a diversidade são as causas da sua existência, como por parte das estudantes e dos estudantes. Isso é possível devido ao compromisso das docentes e dos docentes que participam de programas de formação continuada internos e externos em manter-se atentos aos saberes e às dificuldades de cada estudante e investir em autoformação e no comprometimento com a comunidade escolar.

Os desafios ainda são muitos, tais como a escassez de recursos pedagógicos, de acervo literário, de conhecimento sobre como gerir uma classe multisseriada e de organização do currículo em todas as áreas do conhecimento. Além disso, há déficits no saneamento




## Material exclusivo para classes multisseriadas

A coleção *Classes multisseriadas em escolas do campo* é composta dos seguintes cadernos: *Entendendo suas origens*, *Gestão da sala de aula*, *Jogos e brincadeiras*, *Leitura e escrita*, *Matemática* e *Projeto de pesquisa*. As propostas de trabalho contemplam práticas de leitura e escrita em torno dos livros literários, uso de jogos como instrumento para propor problemas matemáticos, projetos de pesquisa para estudar sobre determinado assunto, como os animais em extinção, árvores da região e história da localidade. Os cadernos estão disponíveis em bit.ly/classes-multisseriadas, acesso em 26/5/2020.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

básico e no oferecimento de energia elétrica e registra-se a ausência de bibliotecas, de laboratórios e de profissionais de apoio escolar. Essas questões precisam, cada vez mais, ser encaradas pelos governos nas esferas federal, estadual e municipal, mas também pelos programas de formação inicial e continuada no sentido de não ignorar o multisseriamento. É urgente debater essa temática para favorecer um olhar para o currículo e para os projetos político-pedagógicos, possibilitando às professoras e aos professores refletir e tomar decisões sobre suas práticas, tendo em vista a aprendizagem significativa de todas as alunas e todos os alunos.

Muitos municípios da Chapada Diamantina já deram importantes passos até aqui, o caminho é seguir qualificando ainda mais!

## Organização do tempo didático

Um dos principais desafios de profissionais que atuam em classes multisseriadas é organizar o tempo didático – ou seja, planejar os momentos das situações didáticas que compõem as aulas, antecipando as propostas que ocorrerão no coletivo e aquelas que serão foco de investimento para as estudantes e os estudantes menores (menos experientes), intermediários e maiores (mais experientes). Tudo isso dentro de uma proposta pedagógica ampla inserida no currículo escolar.

Para enfrentar esse desafio, é preciso considerar uma premissa importante colocada por Nóvoa (2009), de que "é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação". Nesse sentido, a reflexão permanente sobre a prática é fundamental, sem perder de vista a importância do aprofundamento teórico-metodológico. Passos importantes têm sido dados no sentido da tematização da prática, definida por Weisz (2002) como retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para transformá-lo em objeto de reflexão. Teorizar por meio dessa estratégia é um importante princípio que contribui para que a prática da sala de aula seja um objeto sobre o qual se pensa e se discute. Nesse sentido, é preciso considerar que:

> *A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo. Essa articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham (CANÁRIO, 2006).*

A formação docente continuada deve incluir a dimensão do trabalho nas classes multisseriadas, que não pode ser vista como um problema, mas como uma importante possibilidade de perceber quanto a heterogeneidade ensina. Essa inclusão é desafiadora porque, ao mesmo tempo que buscam romper com a barreira da série, as escolas multisseriadas são marcadas pela seriação e classificação dos estudantes.

A organização do trabalho demanda reflexão sobre questões importantes: como as professoras e os professores dessas turmas organizam o tempo didático e a gestão da sala de aula? Como lidam com a formatação específica da turma, considerando as diferentes idades e os níveis educacionais numa mesma sala? Como lidam com os tempos de aprendizagem? De que forma o planejamento pedagógico é organizado nessa configuração? Por quais dificuldades passam? Quais os níveis da turma e quais as expectativas de aprendizagem?

Formular perguntas e buscar respostas de acordo com o contexto são importantes pontos de partida a ser considerados para que a inovação e o aperfeiçoamento propostos por Nóvoa aconteçam.

Claudia Molinari, em entrevista a Gentile (2009), coloca a dificuldade que as professoras e os professores enfrentam ao ver o trabalho numa classe multisseriada como "um problema que prejudica principalmente o ensino dos menores – os que demandam mais atenção –, mas que também dificulta o dos maiores, que acabam não tendo tarefas ou atividades específicas que os ajudem a progredir".

Atualmente, considera-se fundamental a inserção de práticas sociais no cotidiano escolar. É preciso mobilizar ações para aproximar as alunas e os alunos



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

dos saberes necessários para interagir na sociedade, colocando-os no papel de leitores desde cedo e interagindo com questões locais e globais. Então, como fazer para que os mais novos e os mais velhos aprendam, sem forçar demais para uns ou simplificar demais para outros? Essa é uma questão cotidiana que as docentes e os docentes de classes multisseriadas enfrentam.

De forma geral, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) normatizam, no seu Art. 13, que:

> *Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:*
> ***I** - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;*
> ***II** - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.*

Não basta ter clareza acerca dos componentes colocados pelas diretrizes. É preciso compreender sua organização e distribuição no tempo didático. Quanto a isso, Molinari (2009) traz importantes contribuições com a experiência de um trabalho que a autora acompanha e que tem gerado importantes resultados:

> *Tínhamos um só planejamento, no qual foram previstas tarefas individuais, coletivas e em grupos, menores ou maiores, que estavam sempre se alternando. Esses últimos poderiam se organizar por ciclo (ou série, de acordo com a escola) ou por níveis de conhecimento, parecidos ou não, dependendo dos objetivos de cada etapa. [...] Em algumas ocasiões, foi interessante juntar alunos em diferentes fases de aprendizagem, nas quais um ajudava o outro a avançar em um determinado aspecto. Noutras, era mais conveniente que crianças com grau de conhecimento equivalente da língua estivessem envolvidas na mesma tarefa para que levantassem hipóteses e discutissem sobre elas sem a presença de um membro que já tivesse se apropriado do modelo convencional de escrita. O agrupamento com crianças do mesmo nível também foi usado nos momentos em que o professor precisava intensificar o ensino de um aspecto específico, como a elaboração de notas sobre os aspectos mais relevantes dos textos lidos e a revisão conjunta dos escritos. Sozinhos, os estudantes leram parte do material de pesquisa, fizeram anotações sobre o tema e elaboraram os primeiros textos, que posteriormente foram compartilhados com toda a turma.*

Um importante aliado desse trabalho consiste em considerar as modalidades organizativas do tempo didático – os modos de organizar as ações educativas e as situações didáticas – de forma a "construir um fio condutor ao longo do tempo [...] [Elas] não estão configuradas por atividades separadas que se iniciam no começo do dia e têm que terminar no final da aula, para depois começar outras atividades" (LERNER, em entrevista para a série *Grandes diálogos*, do site de *Nova Escola*, www.novaescola.org.br).

Esse planejamento intencional favorece a antecipação das sequências didáticas, das atividades ocasionais, das atividades permanentes e dos projetos didáticos que serão implementados e a definição dos tempos dedicados a cada uma deles na semana, no bimestre ou no trimestre letivo.

A lógica de trabalho numa classe multisseriada tem encaminhamentos comuns a quaisquer turmas, como a organização por modalidades organizativas, o planejamento de situações coletivas, colaborativas e individuais. O diferencial é que esse planejamento será organizado tendo em vista a composição heterogênea do grupo quanto a idades e níveis de aprendizagem. O planejamento considera o que as estudantes e os estudantes menos experientes, os intermediários e os mais experientes sabem e precisam aprender e, com isso, instauram-se as situações didáticas.

O trabalho é desafiador, principalmente, por romper com a lógica da homogeneidade e da seriação. Assim, reitera-se que é no cotidiano que ele vai se constituindo como prática habitual, com segurança e





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Nas classes multisseriadas, a diferença de idades pode virar uma vantagem pedagógica *(Foto: Juciene Bernarda da Silva/Curaçá)*

clareza acerca do que realizar. Com isso, a ideia não é que as professoras e os professores façam vários planejamentos, um para cada ano de escolaridade, porque essa prática, além de sofrida, não é significativa. Era bastante comum encontrar professoras e professores que dividiam a sala, usavam dois quadros e faziam um plano de aula para cada grupo organizado por série. Esses profissionais ficavam na correria para dar conta de todo o trabalho, dividindo-se entre várias atividades simultâneas e sem conexão. Mas as estudantes e os estudantes, com toda essa diversidade, estão juntos em um mesmo espaço e isso precisa ser olhado e considerado, principalmente do ponto de vista do que pode-se aprender uns com os outros.

É fundamental definir expectativas de aprendizagem para as classes multisseriadas, explicitando o essencial a ser alcançado a fim de atender ao direito de aprender das crianças e dos jovens.

Quanto às estratégias de leitura, por exemplo:

- Numa classe multisseriada, todas e todos precisam aprender a localizar informações explícitas em um texto. Porém, quem está no início da escolaridade (que ainda não lê nem escreve convencionalmente), poderá fazê-lo, em textos simples, com a ajuda da professora ou do professor, das colegas e dos colegas. Já quem é mais experiente na leitura e escrita localizará informações explícitas, com autonomia, em textos com maior complexidade.
- Estudantes no início da escolaridade precisam aprender a estabelecer, com a ajuda de colegas, expectativas em relação ao texto que vai ler ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se nos conhecimentos prévios que têm sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais (aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra), recursos gráficos, imagens e dados da própria obra (índice, prefácio etc.). Já quem está nos níveis intermediários e avançados na leitura e escrita terá de aprender a estabelecer tais expectativas em relação ao texto com autonomia.

As expectativas de aprendizagem sinalizarão os caminhos a ser trilhados e, com base neles, a definição dos objetos de ensino ficará mais evidente. Vale, com isso, pensar sobre quais as situações didáticas que podem ser planejadas para toda a turma e quais precisarão ser organizadas agrupando estudantes por ciclo ou por conhecimentos próximos.

Uma mesma proposta pode ser instaurada com duas situações simultâneas. Por exemplo: um trabalho para conhecer mais o perfil e a produção de determinados autores, em que um grupo lê diferentes livros com poemas de Cecília Meireles e outro lê crônicas de Carlos Drummond de Andrade – quem não sabe ler convencionalmente deve ser agrupado com quem já o faz. Ao finalizar, eles trocam impressões entre si em uma situação coletiva de exposição oral.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Numa situação de biblioteca de classe, por sua vez, uma possibilidade de organização do trabalho pode ser seguido de acordo com o modelo apresentado na Tabela 1 *(abaixo)*.

Nesse exemplo, é possível observar que toda a classe aprenderá sobre a organização do cantinho com livros, como é feito socialmente em uma biblioteca, as formas de catalogação para uma boa organização dos livros a ser disponibilizados para empréstimo, bem como sobre o sistema de escrita e a linguagem escrita no processo de construção coletiva da agenda de leitura. Para além disso, os que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente aprenderão sobre as letras do alfabeto no contexto de leitura e de escrita de nomes próprios e dos próprios nomes e farão relações quantitativas e qualitativas. Os que estão no processo intermediário desenvolverão a leitura e a escrita ampliando as relações qualitativas. Que já lê e escreve com certa autonomia avançará na ortografia ao escrever lista de títulos de livros, na leitura das obras literárias e na produção de texto.

Com isso, pode-se organizar projetos didáticos que possibilitem o planejamento, a textualização, a revisão e a edição das produções textuais tendo em vista os propósitos didáticos e comunicativos elencados para a turma, conhecendo bem o seu perfil.

Coletivamente, as produções de texto oral com destino escrito favorecem a aprendizagem sobre a linguagem escrita e o processo redacional, contando com as intervenções de alguém mais experiente – a professora, ou o professor.

Já nas situações didáticas em pequenos grupos ou em duplas, a professora, ou o professor, define o papel de cada estudante. Por exemplo, enquanto um ajuda recuperando oralmente as ideias do texto, o outro registra, pois pode escrever com mais autonomia naquele momento.

As escritas cotidianas contribuem com as alunas e os alunos que ainda precisam se apropriar do sistema alfabético de escrita de forma individual, em pequenos grupos ou em duplas, com algumas propostas tais como: produção de listas de títulos de livros do cantinho de leitura, trabalho com nomes próprios no registro de empréstimo de livros e lista de responsáveis por uma atividade, agendas de leitura que possibilitarão situações de escrita ou cópia dos títulos dos livros já lidos com comentário sobre a obra e, com isso, ter controle na organização das leituras. Estudantes mais avançados, que produzem com maior autonomia, podem resolver problemas relacionados a ortografia, a separação entre as palavras, aos usos da letra maiúscula etc.

Em Matemática, para citar outro exemplo, o trabalho com resolução de problemas precisa envolver toda a turma. Mas, para que o trabalho seja desafiador, é preciso atuar considerando o conhecimento real e a zona de desenvolvimento proximal, conceito proposto

**Tabela 1 – Organização de biblioteca de classe**

| Toda a classe | Estudantes que não leem e escrevem convencionalmente | Estudantes que leem e escrevem com pouca autonomia | Estudantes que leem e escrevem com autonomia |
|---|---|---|---|
| Biblioteca de classe (uma vez por semana).<br>• Organização do acervo da classe e catalogação dos livros.<br>• Registro de empréstimo.<br>• Escrita das listas de livros.<br>• Agenda de leitura coletiva. | Leitura de capas dos livros, cópia das informações da capa dos livros para catalogação.<br>• Escrita na lista de empréstimo com apoio das fichas.<br>• Relação entre títulos e nomes próprios da turma – relações quantitativas e qualitativas. | Leitura de capa de livros, escrita para catalogação.<br>• Escrita na lista de empréstimo.<br>• Relação entre palavras iniciadas e terminadas com a mesma sonoridade. | Leitura e escrita de títulos de livros.<br>• Organização em ordem alfabética na catalogação.<br>• Registro da agenda de leitura.<br>• Produção de indicações literárias dos livros de que a turma mais gostou. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

por Vygotsky (2007), que considera que "o desenvolvimento [...] se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior".

Para tanto, é fundamental um mapeamento com os saberes da turma e o que cada estudante precisa avançar, com base nos conhecimentos de que dispõe e do que é fundamental que aprenda. É importante fazer um levantamento do que será explorado com toda a classe, com estudantes dos primeiros anos de escolaridade e com os mais experientes. Uma possibilidade de organização do trabalho com resolução de problemas em um bimestre letivo pode ser seguido de acordo com o apresentado na Tabela 2 (*abaixo*). Com isso, toda a classe será desafiada a continuar aprendendo sobre o campo aditivo (adição e subtração), alguns na perspectiva de iniciar as construções de conhecimento e outros na sistematização de procedimentos e algoritmos.

No campo multiplicativo, as estudantes e os estudantes dos primeiros anos se aproximam da ideia de proporcionalidade e de organização retangular, com problemas práticos, enquanto os mais experientes avançam no conhecimento de multiplicação e divisão, desenvolvendo estratégias pessoais e procedimentos que expliquem os algoritmos. Essa organização pode ser feita em todo o trabalho com a Matemática e suas unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística.




**Mais sobre alfabetização inicial**

Para se aprofundar mais no tema, consulte o capítulo *Práticas cotidianas de leitura e escrita* da publicação *Situações didáticas na alfabetização inicial*, coleção *Educar em Rede*, publicada pelo Icep.

Os princípios norteadores do trabalho precisam ser considerados também nas demais áreas do conhecimento ligadas às Ciências Naturais e às Ciências Sociais. O passo importante é sempre organizar as expectativas de aprendizagem para a turma, identificando o que precisará ser coletivo, colaborativo e específico para determinados grupos. Esse planejamento considera que a configuração das aulas pode se dar de diversas maneiras, pois não há uma forma única de organização. Conforme o avanço nas aprendizagens, os planejamentos vão sendo revistos e modificados ao longo do tempo didático.

**Tabela 2 – Organização do trabalho com resolução de problemas**

| Toda a classe | 1º e 2º ano de escolaridade | Do 3º ao 5º ano de escolaridade |
|---|---|---|
| • Resolução de situações-problema.<br>• Jogo de tabuleiro, envolvendo as ações de juntar, acrescentar, tirar e comparar. | • Resolução de problemas que envolvem a produção e a comparação de quantidades.<br>• Resolução de problemas que envolvem os primeiros sentidos de unir e acrescentar por meio da utilização de estratégias pessoais diversificadas e eficientes. | • Cálculo mental e algorítmico de operações de adição e subtração que envolvem sistematização de procedimentos de cálculos que possam ser utilizados com autonomia pelos alunos. |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Estabelecidas as expectativas de aprendizagem, outro passo importante é a seleção dos conteúdos que serão ensinados ao longo dos bimestres ou trimestres letivos.

Por exemplo: numa classe seriada, é possível fazer um planejamento de um projeto didático de reescrita de conto de assombração para o 4º ano no primeiro bimestre; já numa classe multisseriada, esse projeto contemplaria a todos? O trabalho ocorreria de forma produtiva considerando as crianças mais novas e aquelas com idade maior? Ao analisar a configuração da classe, é possível, por exemplo, considerar que o trabalho com contos clássicos da literatura universal, como *Chapeuzinho Vermelho e Os três porquinhos*, favorece uma aproximação maior da linguagem para os menores (menos experientes nas práticas sociais de leitura e escrita), mas pode ser considerado simples e não interessar aos maiores. Já os contos de aventura, como *O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*, podem ser difíceis demais para os menores e instigante para os maiores.

Considerando que as situações didáticas devem ser desafiadoras e é preciso atuar na zona de desenvolvimento proximal, pode-se planejar o projeto de reescrita de contos na classe multisseriada, desde que um grupo leia contos clássicos e outro contos de aventura. Todos estarão envolvidos num mesmo projeto, com propósitos comunicativos compartilhados e construídos com a turma, mas com especificidades para que o projeto seja significativo e possibilite avanço de cada estudante diante do nível de maturidade e desenvolvimento em que se encontre.

Assim, no planejamento anual de ensino das situações bimestrais ou trimestrais é importante constar três tipos:

- **Situações coletivas** Avaliar e definir os conteúdos comuns para toda a turma, tais como a linguagem escrita própria dos contos, construção e aperfeiçoamento do sistema alfabético de escrita nas situações de escritas cotidianas e comunicação oral em situações formais e informais de uso.
- **Situações em grupos** Antecipar os conteúdos que serão tratados nos agrupamentos produtivos, que devem ser organizados por proximidade de nível mas também por níveis distintos. Assim, os maiores ajudam os menores e vice-versa. Um exemplo de proposta por níveis próximos é a escrita de listas, nomes próprios em geral e o nome das alunas e dos alunos considerando as hipóteses de escrita; e por níveis distintos, a leitura com autonomia por quem já lê com autonomia e fluência para aqueles que ainda não o fazem convencionalmente. Uma opção em que os menores ajudam os maiores é, ao ouvir a leitura com autonomia, sinalizar sobre a entonação, o volume da voz e as partes da história que não foram contempladas.
- **Situações individuais** Uma estratégia é todos fazerem a mesma atividade de maneira individual, como os diagnósticos para saber como estão a leitura, a compreensão do sistema de escrita, a produção de texto e a resolução de situações-problema de um mesmo campo. Outra estratégia é a situação com atividades diferentes realizadas individualmente, tais como a escrita por alguns de um texto que todas e todos sabem de memória, como uma parlenda, e por outros a escrita da resenha do livro de parlendas; enquanto uns resolvem problemas do campo aditivo, outros resolvem do campo multiplicativo.

Diante de todo o diálogo proposto neste texto, a ideia é continuar refletindo sobre o trabalho que vem sendo realizado nas classes multisseriadas. É importante levantar questões e procurar respondê-las elegendo as ferramentas que são favoráveis a uma construção cada vez mais colaborativa, usando um currículo que considere a realidade em que a escola se encontra. Isso possibilitará a elaboração de planos de ensino igualmente baseados na realidade, que contemplem as expectativas de aprendizagem dos diferentes estudantes como cidadãos de direito que precisam seguir aprendendo com cada vez mais qualidade.

## 2.5 Avaliação como processo formativo

*A avaliação é parte integrante do processo de interação que se desenvolve entre professor e aluno. Do ponto de vista do aluno, a avaliação se funde com a aprendizagem quando a valida ou reorienta. Do ponto de vista do professor, a avaliação atua como reguladora do processo de ensino* *(CAMILLONI, 1998)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

O papel da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem está fortemente vinculado à finalidade do sistema escolar. Com base no pressuposto de que é preciso levar alunas e alunos a adquirirem competências para participarem ativamente da sociedade, é preciso instituir processos de avaliação que contribuam para a aprendizagem dos saberes necessários para esse objetivo. Como afirma Alicia Camilloni no trecho citado, a avaliação deve atender a todos os protagonistas do processo de aprendizagem: às aprendizes e aos aprendizes, oferecer devolutivas sobre suas conquistas e necessidades; às professoras e aos professores, dar devolutivas sobre a eficácia de suas propostas de ensino; e à comunidade, fornecer informações sobre os conhecimentos das alunas e dos alunos para definir se eles precisam de ajuda ou desafios ou se estão prontos para aprender o que está no programa curricular daquele momento. Cada um desses aspectos influenciará a forma de avaliar e o instrumento a ser usado.

Perrenoud (1999) afirma: "É formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo". Essa definição está intimamente ligada ao seu propósito. Será formativo todo processo de avaliação que for usado no sentido de promover maior aprendizagem às alunas e aos alunos. Assim, uma avaliação somativa, elaborada para identificar como elas e eles chegaram ao final de um processo de aprendizagem, poderá ser considerada formativa se os resultados gerarem ações a favor do aprendizado tais como decisões sobre agrupamentos diferentes, reformulação do programa de ensino, elaboração de materiais complementares e outros. Ao contrário, se a avaliação somativa for usada exclusivamente para classificar e, talvez, excluir, não terá caráter formativo.

Definem-se quatro etapas fundamentais no processo de avaliação formativa:

1. **Desencadear** Criar um dispositivo para levar as alunas e os alunos a ativar os saberes que se quer avaliar; são as perguntas de uma prova, as atividades a realizar, as tarefas complexas a cumprir, os jogos coletivos, enfim, as propostas que só poderão ser realizadas se cada uma e cada um ativarem determinados saberes. Ao elaborar o desencadeador, deve-se considerar as condições para que todas e todos o realizem, oferecendo tempos, materiais, interações, referências etc., a fim de que a falta dessas condições não gere distorção no resultado da avaliação.
2. **Observar e interpretar** A professora, ou o professor, cria maneiras de registrar a produção da turma que sejam, ao mesmo tempo, isentas de sua intervenção e facilmente recuperável para interpretação. É preciso elaborar previamente códigos para registro em tabelas ou outras formas que permitam uma visão objetiva dos saberes demonstrados pelas alunas e pelos alunos sem a "contaminação" do olhar docente, que pode ser influenciado, por exemplo, pelo comportamento disciplinar.
3. **Analisar** Definir previamente rubricas que indiquem como cada desempenho representa a aquisição dos saberes avaliados. A comparação da produção das alunas e dos alunos com as rubricas vai permitir às professoras e aos professores identificar quais atingiram os objetivos e em que grau e aquelas e aqueles que não os alcançaram. Ou, ainda, se há algum grupo que não se apropriou de alguns saberes e precisa de intervenção específica.
4. **Remediar** Depois da análise, é hora de pensar nas intervenções a favor da aprendizagem de todas e todos. As ações podem ser voltadas ao processo de ensino – sequências didáticas se a maior parte da turma não se apropriou dos saberes almejados, ou novos desafios, caso todas e todos estejam além das metas estabelecidas – ou voltadas ao processo de aprendizagem, oferecendo ajudas específicas a uma aluna, ou a um aluno, ou a um grupo.

Colocar a aluna e o aluno no centro do processo de aprendizagem implica compartilhar com ela e com ele a responsabilidade pelo aprendizado por meio da avaliação formativa. Fornecer mecanismos para a autorregulação derivados das devolutivas precisas, acompanhadas de apoios e revisão dos processos de ensino, é parte essencial de processos educacionais que visam a formação de estudantes cada vez mais autônomos e conscientes tanto de sua aquisição dos conteúdos como do desenvolvimento de suas estratégias de estudo e aprendizagem.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Leitura, escrita, oralidade e análise linguística são eixos do componente Língua Portuguesa *(Foto: João Batista Celles/Marcionílio Souza)*

# 3 Componentes curriculares

Este capítulo é reservado aos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental. Eles estão organizados na ordem apresentada pela BNCC e agrupados por áreas (nesta publicação, representadas por cores diferentes): Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), em azul; Matemática, em roxo; Ciências da Natureza, em verde; Ciências Humanas (Geografia e História), em laranja; e Ensino Religioso, em cinza.

Cada componente curricular apresenta os marcos teóricos que sustentam as propostas aqui apresentadas e trazem a contextualização das unidades temáticas, assim como os principais conteúdos que serão abordados nesta etapa da escolaridade.

O objetivo desses textos é dar às professoras e aos professores todas as referências necessárias para situar e embasar a sua atuação em sala de aula. Há também tabelas – uma para cada ano – com duas colunas. Na da esquerda estão listadas as aprendizagens esperadas. Na da direita, os indicadores de avaliação referentes às aprendizagens, que apontam o que precisa ser observado ao final de uma sequência didática ou de um período de estudo – esses aparecem em forma de pergunta. Com isso, pretende-se orientar as docentes e os docentes na hora de avaliar a sua turma.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# LÍNGUA PORTUGUESA

## Marcos da concepção

Para evidenciar a base teórica que embasa este componente, o texto tratará da concepção de linguagem verbal e língua e os textos que circulam socialmente (o contexto de produção e os gêneros) como unidade de ensino.

### Concepção de linguagem verbal e língua

> *[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação (TRAVAGLIA, 2002).*

Assumir uma concepção de língua e linguagem tendo clareza de suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem é fundamental na elaboração de documentos curriculares.

Além disso, é preciso ter a clareza de que todo documento carrega em si uma opção política:

> *De certa forma, uma proposta pedagógica nunca é meramente técnica. Ela é principalmente política, porque propõe rupturas, sugere escolhas, incita a tomada de novas posturas pedagógicas e de decisões movidas pelas circunstâncias históricas. Por isso mesmo ela é sempre uma proposta político-pedagógica considerando, inclusive, que o próprio trabalho educacional jamais é neutro: sempre se orienta por certos princípios e concepções de Educação, escola, homem e mundo" (Grupo de Trabalho Territorial, 2019).*

As referências assumidas neste documento abarcam tanto a pertinência dos estudos da área a respeito do objeto nas últimas décadas quanto as discussões acadêmicas sobre o ensino da linguagem verbal na atualidade. Além disso, considera os documentos de referência resultantes das políticas educacionais federais e estaduais, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997/98, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e o Currículo da Bahia, de 2018.

A concepção de linguagem verbal, tanto na modalidade oral quanto na escrita, que orienta o trabalho com o componente de Língua Portuguesa no currículo do ADE Chapada Diamantina e Regiões reconhece o caráter histórico e dialógico da linguagem, que surgiu da necessidade humana de organizar e significar sua experiência. Essa significação vai além do reconhecimento dos objetos que materializam a vivência humana.

A construção da linguagem revela-se em um processo de significação dinâmico do mundo e do próprio homem, que continua a acontecer dia a dia. Isso significa dizer que a linguagem é uma forma de ação interindividual que, ao se transformar, também age sobre o sujeito que a produz, modificando tanto os modos como este a utiliza, como ele próprio e as práticas de linguagem de que faz uso.

No que se refere à concepção de língua, Geraldi explica que:

**a)** a língua pode ser compreendida como uma das variedades linguísticas utilizadas por determinada comunidade, a chamada língua-padrão ou norma culta;
**b)** a língua pode ser concebida como uma construção





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

teórica, abstrata, que não prevê variações no sistema, um instrumento de comunicação.

O autor explica que essas conceitualizações de língua são excludentes, por tratar a língua como uniforme, por não levar em conta as outras formas de falar da população, desconsiderando, assim, tanto os falantes que se manifestam de outra maneira por utilizar uma variedade local, quanto os sujeitos falantes que não se manifestam verbalmente sempre da mesma maneira, por analisar a adequação da sua fala à situação comunicativa, ajustando-a.

Para Geraldi ([1984] 2004), a língua pode ser vista como "o conjunto de variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua", que se influenciam mutuamente.

Nesse sentido, concordando com o autor, é possível dizer que a concepção que se tem de língua estará diretamente relacionada aos sujeitos, os falantes que, como já dito, não falam uma língua uniforme, padrão, sempre do mesmo jeito.

Pode-se dizer que a língua é o idioma, um sistema complexo de referir o mundo, com uma gramática própria – regras de organização interna dos elementos dos enunciados – e com sentidos dicionarizados, que se encontra à disposição dos falantes.

Esse idioma se atualiza na produção dos discursos, dos enunciados, ou seja, quando entra em funcionamento. Nesse momento, o idioma se torna linguagem. Dito de outra maneira, a linguagem verbal é considerada a língua em funcionamento. Explicando: é na produção dos textos – sejam orais, escritos ou multimodais – que os sentidos das palavras se atualizam, tanto de acordo com o contexto sócio-histórico no qual o texto foi produzido quanto no contexto interno ao texto, analisando a sua construção linear. Por exemplo, ao perguntar qual o sentido da palavra dançar, certamente o primeiro significado que virá à mente será algo como "movimentar-se ritmicamente ao som de determinada música", mas sabe-se que num contexto de conversa informal sobre uma situação de desemprego, dizer "ele dançou" assume outro sentido.

Como se pode notar, é no uso da língua – portanto, na linguagem – que o sentido das palavras se atualiza. No dicionário, a lista de significados possíveis não é pequena. Quando a palavra está descontextualizada, quando está apenas disponível na língua, representa um conjunto de possibilidades de significação. Mas, quando está inserida em um texto, em um discurso, o seu significado é redefinido, é atualizado.

Compreende-se, assim, que a linguagem verbal é a língua em funcionamento: a língua, portanto, é constitutiva da linguagem. Nesse sentido, reafirma-se o caráter histórico, social e dialógico da linguagem.

A linguagem é histórica porque, ao longo do tempo, cada idioma vai se modificando. Isso ocorre, por exemplo, quando novas palavras são incorporadas ao léxico (como *bullying*) ou quando diferentes formas de organizar os enunciados vão se constituindo (como "Partiu Salvador").

Do mesmo modo, o registro gráfico do idioma de diferentes povos foi se constituindo de maneiras distintas: inicialmente por desenhos, assumindo posteriormente a forma de hieróglifos, de registros cuneiformes, chegando à constituição de sistemas ideográficos, silábicos ou, ainda, alfabéticos.

A linguagem é social porque sua construção se dá em decorrência das necessidades dos grupos sociais nos diferentes momentos da sua história, e não de modo individual. Um exemplo disso é a incorporação, aos diferentes idiomas, de expressões originárias de países que detêm e desenvolvem determinada tecnologia, como a da informática (as palavras "deletar" e fazer "download").

Outro exemplo é o surgimento de novos gêneros. A crônica, por exemplo, não circula em todos os países; só naqueles cuja necessidade social apresentou a demanda de tratar situações do cotidiano – ou apresentar reflexões sobre elas – de modo mais rápido, com linguagem mais coloquial, para ser publicada, originalmente, nos jornais.

O caráter dialógico da linguagem refere-se ao fato de que o discurso que faz uma pessoa – seja ele escrito ou oral – nunca é inaugural, mas relaciona-se com os discursos produzidos por outros acontecidos antes dele. Isso nada tem a ver com ser um discurso original, inédito. O fato é que todas e todos vivem e circulam em grupos sociais em que certas ideias vão sendo veiculadas e se modificando justamente pelo contato que acontece entre elas. Assim, essas ideias se aperfeiçoam e se organizam com base no conhecimento que





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

vai sendo produzido sobre o assunto naquele espaço ou naquela esfera. Por exemplo, a ideia de que o voto deveria ser também um direito das mulheres, e não só dos homens, não nasceu pronta; ao contrário, foi fruto de muita discussão e luta ao longo de décadas.

No Brasil, só com a Constituição de 1934 as mulheres passaram a ser eleitoras, embora a discussão já estivesse colocada na Constituição Monárquica de 1824 (que não proibia expressamente o voto feminino) e, em 1927, o Rio Grande do Norte já tivesse saído na frente reconhecendo o direito das mulheres ao voto no Art. 17 da Lei Eleitoral, sendo a primeira mulher a votar uma professora[1].

Lutas como essa evidenciam uma característica fundamental da linguagem verbal: ela é **ideológica**. Isso quer dizer que, ao falar, as pessoas expressam inevitavelmente – quer tenham consciência ou não – os valores que têm e que as orientam a respeito do assunto em pauta.

A construção da linguagem revela-se, portanto, um processo dinâmico e cotidiano de significação do mundo e do próprio homem. Nesse sentido, é fundamental a escola acompanhar as mudanças implicadas na atualização constante dos diferentes modos de comunicar e na maneira como as pessoas dão sentido à experiência de significar a si mesmas, ao mundo e ao outro – e se preparar para essas transformações.

A BNCC resgata a concepção de linguagem presente nos PCN e elucida a esse respeito:

> *Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998:* apud *BNCC, 2017).*

Uma decorrência importante dessa concepção enunciativo-discursiva de linguagem para o ensino da língua materna é o seu caráter não transmissível, isto é, "os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada". Dado o processo contínuo de evolução, só lhes resta "penetrarem na corrente de comunicação verbal" (Bakhtin/Volochinov, [1929] 1997), sendo imprescindível um processo de integração por imersão na língua (sistema) e na linguagem (língua em uso), ou seja, no processo de interlocução que acontece nas práticas sociais de leitura, de produção de textos orais, escritos e multissemióticos.

Para tanto, a indicação é que a unidade-base do trabalho em sala de aula seja o texto, que inevitavelmente se organiza em gêneros, tendo como conteúdo as práticas de linguagem:

> *Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.*
>
> *Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2017).*

1. Para saber mais sobre esse assunto, consulte o site do Tribunal Superior Eleitoral em http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/voto-da-mulher, acesso em 28/3/2020.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Os textos como unidade de ensino, o contexto de produção e os gêneros

> *[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede* de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação *do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).*

Com base na definição de texto como atividade verbal, na compreensão de língua como forma de interação entre os sujeitos, e na escrita como um sistema de notação gráfica da língua e da linguagem, o estudo de ambas começa a ir além das relações referenciais do texto em si, passando a se conectar com os propósitos comunicativos, com as situações em que os textos se inserem. Sendo assim, os textos devem estar sempre articulados ao seu contexto de produção, seja na leitura/escuta – quando se recuperam as características da situação na qual foi produzido para realizar uma leitura com maior compreensão –, seja na escrita/fala – quando o produtor orienta o texto para o contexto definido, buscando ajustá-lo às possibilidades de compreensão do leitor, ao gênero, ao portador no qual será publicado, ao espaço de circulação previsto e às finalidades pretendidas.

Tal como afirma a BNCC, a proposta de trabalho aqui apresentada

> *[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2017).*

Todo texto se organiza em um gênero. Gênero não é, portanto, o mesmo que texto. Este é a concretude do discurso produzido, a sua realidade material, o objeto sobre o qual devem se concentrar as atividades de ensino e de aprendizagem. Para compreender melhor a diferença entre as duas ideias, é só pensar que conto é um gênero, mas existem milhares de contos disponíveis para apreciação. Mesmo quando se trata de um conto específico, ainda é possível encontrar várias versões; ou seja, nesse caso, há um único conteúdo temático – uma única história – e textos diferentes para dizê-lo.

Os gêneros foram sendo criados pelos diferentes grupos sociais para atender às necessidades que foram surgindo ao longo da história, que são responsáveis pelas distintas esferas de conhecimento humano ou campos de atuação, como foi denominado na BNCC e neste documento.

É preciso considerar, também, que os gêneros circulam pelas diferentes esferas/campos de atuação humana. Um exemplo disso são os artigos científicos, característicos do campo acadêmico-científico, que também circulam na esfera jornalística. Nessa condição, em virtude das modificações que sofrem em termos de registro linguístico e grau de aprofundamento da discussão científica que apresentam (sejam eles para uma revista destinada a crianças, a adolescentes ou a técnicos, por exemplo), passam a ser denominados de artigos de divulgação científica. As resenhas, por sua vez, também circulam no campo jornalístico (tratando de diferentes produtos culturais: livros, filmes, espetáculos teatrais e de dança etc.), acadêmico-científico e escolar.

## Mas por que gêneros de texto?

Os estudos na área de língua evidenciaram que a superestrutura[2] dos discursos, ou seja, os tipos textuais conhecidos como narrativo, descritivo e argumentativo, pode até ser considerada, mas não é suficiente para a formação de leitores e produtores de textos competentes. Ter conhecimento de que a narrativa apresenta um cenário (que inclui a descrição das personagens, do lugar e a determinação do tempo, além da

2. O conceito de Van Dijk sobre a superestrutura da narrativa, proposto como um esquema (cenário, complicação, resolução...), no início da década de 1970 (Van Dijk, 1977), contribuiu para o aprimoramento do trabalho com textos.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

situação inicial, um conflito e sua resolução e desfecho) não permite que a estudante, ou o estudante, construa uma representação do seu interlocutor, da situação em que o texto irá circular e da finalidade que tem ao ser produzido para escolher como organizar seu discurso. Ter esse conhecimento do que é uma narrativa não ajudará a saber como descrever um personagem/herói ao criar uma narrativa no gênero conto de fadas ou se a produção for uma narrativa de aventura ou, ainda, um romance policial.

Atualmente, compreende-se que, "[...] apesar de sermos capazes de reconhecer essas categorias numa fábula, num conto de fadas, numa crônica literária, num romance policial, num romance de aventura etc., sabemos que esses gêneros possuem diferenças entre si" (BARBOSA, 2002) que devem ser tematizadas em sala de aula.

Assim, é indicado considerar que todo discurso – oral ou escrito – se manifesta por meio de um texto – oral ou escrito – que, inevitavelmente, se organiza em diferentes gêneros. Esses são enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997), formas de dizer criadas com base nas necessidades comunicativas do indivíduo que se encontram disponíveis na cultura para que possam ser utilizadas e para que os discursos sejam organizados.

Os gêneros são caracterizados por três elementos: o conteúdo temático, que corresponde ao que é dizível por meio daquele gênero, o tema geral que todo texto daquele gênero tem (as cartas de amor, por exemplo, apresentam um conteúdo ligado às relações amorosas, diferentemente do conteúdo das cartas de solicitação); a organização composicional, que é a forma como se estruturam internamente os textos; e o estilo, que são as marcas linguísticas típicas do gênero em questão.

Os gêneros estão, portanto, sempre vinculados a um domínio de atividade humana orientado pelo contexto de sua produção. Considerá-los nas propostas de ensino e aprendizagem supõe ir além da estrutura dos textos e considerar o contexto de produção.

> *Produzir um texto, oral ou escrito, supõe – ainda que não de maneira consciente – a articulação de diferentes imagens construídas sobre o contexto da situação comunicativa (BRÄKLING, 2001)*[3].

Definir as características do contexto em que os textos serão produzidos na escola permite que a estudante, ou o estudante, tenha clareza de: para quem escreverá, com qual finalidade, em qual gênero será organizado, onde circulará, em qual portador e em que veículo será publicado.

Desse modo, considerando que todo texto ou discurso é produzido por alguém que fala de um lugar social (mãe, professora, responsável pela merenda, diretora etc.), pode-se dizer que o lugar de onde se fala é uma das características do contexto de produção textual.

Outra característica é a finalidade que se tem para elaborar o texto – que já carrega em si um indicador de qual será o gênero mais adequado para atingi-la. Além disso, saber ou definir o portador (livro, jornal, revista, almanaque, blog, videoblog, outdoor, flyer, entre outros) e o lugar de circulação (escola, cidade, bairro, seminário de uma faculdade, redes sociais, por exemplo) já antecipa muitas das representações que o escritor possui sobre o interlocutor (pessoa a quem o texto se destina), as quais também são definidoras do conteúdo e da linguagem do texto (mais ou menos formal, escolhas de expressões lexicais, exemplos apresentados, entre outros aspectos).

Todas essas características se articulam no processo de produção de um texto, pois um bom escritor sabe que a clareza de suas ideias depende das possibilidades de atribuição de sentido colocadas no texto para o leitor, as quais se sustentam em todas as escolhas realizadas no processo de escrita. Nesse sentido, levar essas características em conta coloca para o escritor uma possibilidade maior de ter o seu texto compreendido pelo leitor.

É importante esclarecer que o conceito de contexto de produção dos textos é imprescindível também nas situações de leitura e escuta de textos, atividades

3. In Oficina Cultura 4 – Momento 1; SEE/Fundação Vanzolini. PEC – Formação Universitária; 2001.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

em que o exercício será de recuperação desse contexto. Nesse caso, assumindo papel de leitor, a professora, ou o professor, deverá recuperar os aspectos que orientaram a produção do texto de modo a permitir que o leitor/ouvinte possa, com a recuperação dessas características, construir os sentidos do texto, aproximando-se das intenções do produtor/autor. Quanto melhor o leitor/ouvinte conseguir recuperar esse contexto e articulá-lo no processamento dos sentidos do texto, maiores serão as possibilidades de reconstrução de sentidos adequados.

## Multiletramentos e multimodalidade da linguagem

> *Muitas crianças e adolescentes de hoje em dia estão profundamente comprometidos com as redes sociais e são participantes ativos nelas, mas isso não significa que tenham o conhecimento ou as habilidades inerentes para aproveitar ao máximo suas experiências on-line. A retórica dos "nativos digitais", longe de ser útil, muitas vezes é uma distração para compreender os desafios que as crianças e jovens enfrentam em um mundo interconectado* (BOYD, *2014*, apud PERELMAN, *em palestra proferida no Instituto de Ensino Superior Vera Cruz, 2019*).

As práticas de linguagem contemporâneas tiveram grande impacto na produção e circulação de informações. Hoje, além das mídias impressa, televisiva e radiofônica, conta-se com a tecnologia digital, que tem provocado uma modificação significativa nos modos atuais de interação verbal, em especial os que se referem às características dos textos. Eles não têm sido mais organizados apenas com a linguagem verbal oral ou escrita. Juntaram-se a ela imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos), em movimento (vídeos), variados sons (sonoplastias, músicas), como o que se vê nas notícias televisivas ou nos vídeos do YouTube. Esses textos em que se articulam distintos e vários sistemas de significação têm sido denominados de multimodais. Isso porque a constituição dos seus sentidos se dá por meio de um processo de fusão dos sentidos trazidos pelos diferentes sistemas semióticos, como em um livro em que o sentido está na articulação das várias linguagens nele contidas (imagens, fotos e ilustrações; cores; gráficos; esquemas; texto verbal etc.).

Por causa das ferramentas digitais hoje empregadas nas atividades de comunicação, muitos textos, organizados nos gêneros já existentes, têm se apresentado de modo multimodal, como os jornais e as revistas digitais. Nessa nova versão, os textos podem contar com recursos como imagens que se movimentam – ou não; gráficos e infográficos sonorizados e com movimento; e *hiperlinks* para outros textos que introduzem novas e mais detalhadas informações ao texto verbal de base.

Por outro lado, novos gêneros também vão surgindo, como os comentários opinativos sobre as reportagens apresentadas em *blogs* de jornalistas (políticos, de meio ambiente, de notícias sociais, das áreas da saúde e beleza, entre outras) e os *posts* – ou as *postagens* –, que são as mensagens publicadas na internet, sobretudo nas redes sociais.

Esses gêneros carregam, em si, as características do ambiente em que circulam e das ferramentas oferecidas por eles ao usuário. Assim, em postagens no Facebook e em outras redes sociais, é possível utilizar cores, *emojis*, *memes*, figurinhas, fotografias, tipos de letras diferenciados, *gifs*, vídeos, entre outros recursos. O mesmo ocorre no WhatsApp e no Messenger, aplicativos de comunicação rápida, nos quais é possível saber se a mensagem foi encaminhada para o destinatário; se ele a recebeu; e se está digitando a resposta. Além disso, também é possível, em tais aplicativos, enviar mensagens gravadas em áudio e realizar chamadas com vídeo e fazer encontros ao vivo para um maior número de pessoas.

A presença de recursos organizados em diferentes sistemas semióticos (ou de significação), a maioria típicos da comunicação digital, coloca possibilidades e tarefas muito distintas para o leitor e para o produtor dessas mensagens. Se, até então, gravar uma mensagem em áudio era recurso específico de um aparelho chamado gravador ou gravar uma mensagem em vídeo era recurso típico de uma tecnologia denominada câmera, hoje é possível fazer tudo isso no ato de enviar uma única mensagem para um interlocutor utilizando um único aparelho – o celular, por exemplo – e um único aplicativo (Messenger, Facebook, WhatsApp, Ins-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

tagram, Snapchat, entre outros). Quais as implicações disso para a proficiência do produtor e do receptor de textos como esses?

Não é difícil compreender que os procedimentos de produção e de leitura/escuta dos textos digitais são muito distintos daqueles que devem ser mobilizados para ler um texto unicamente verbal. Nesse caso, é preciso estar alfabetizado, conhecendo tanto as características da escrita enquanto registro gráfico (ou seja, a direção da grafia: da esquerda para a direita e de cima para baixo) quanto as características da linguagem verbal (sinais de pontuação, paragrafação e os efeitos de sentido decorrentes do seu uso, por exemplo), assim como as especificidades de um texto escrito na relação com o gênero no qual foi organizado (a relação do texto com o título e eventuais subtítulos, epígrafes, citações, entre outros aspectos possíveis).

Quando se trata de um texto tipicamente impresso, dependendo do gênero e do portador, é possível encontrar – além dos já apontados para um texto unicamente verbal – recursos de imagem (fotografias, legendas, ilustrações); gráficos e infográficos; *storytelling* para, por exemplo, resumir fatos de um episódio que vem sendo acompanhado ao longo do tempo, entre outros.

Quando se trata de textos digitais, é preciso acrescentar a todos os elementos característicos dos textos anteriores aqueles típicos das mídias digitais nas quais circularão: *hiperlinks* para vídeos, para *podcasts*, para gráficos com movimento e som, para textos que aprofundem e/ou complementem informações, entre outros.

Evidentemente, o sentido de cada um desses tipos de texto constitui-se no reconhecimento e na articulação de todos os elementos que os compõem no processamento da leitura. Aqui entra uma ideia fundamental para compreender o que está implicado na leitura de textos multimodais: o conceito de multiletramento[4].

Considerando essa ideia, as práticas sociais de comunicação verbal anteriores à revolução tecnológica requeriam procedimentos muito diferentes dos que são solicitados atualmente aos leitores e produtores de textos. Na contemporaneidade, as práticas sociais são muito mais complexas por causa dos avanços tecnológicos alcançados e das possibilidades que eles representam para a consolidação e criação de situações de comunicação verbal que legitimam diversas vozes, inclusive as de grupos sociais de maior vulnerabilidade, em especial os das regiões urbanas periféricas.

Essa legitimação acontece pelo domínio de novos meios de produzir e divulgar informação; meios que vão diminuindo as distâncias entre as práticas reconhecidas pela academia/sociedade e a cultura popular, rompendo com dicotomias como o erudito e o popular, o culto e o inculto, o central e o marginal – e criando, por exemplo, gêneros e práticas sociais híbridos de efetiva circulação, gêneros e práticas fronteiriços e impuros. São exemplos disso: "animações, *stop motions*, *machinemas*, *animes*, *remixes*, *mashups*, videoclipes, fanclipes" (ROJO, 2012) e *slams*, nos quais é possível enxergar elementos de um tipo de produção cultural e de outro também.

Como afirma Garcia Canclini (*apud* Rojo, 2012) acontece uma

> *[...] apropriação múltipla de patrimônios culturais [que] abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores.*

Dessa forma, é possível afirmar que as novas ferramentas de acesso à comunicação acabam por aproximar culturas, estando a multiculturalidade cada vez mais presente nas sociedades globalizadas.

Conclui-se que o conceito de multiletramento vai, portanto, muito além do uso das novas tecnologias, apontando dois tipos de multiplicidades presentes na sociedades atual: "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica" (ROJO, 2012).

Quais as implicações dessas ideias para o ensino de língua portuguesa na escola?

4. Este conceito deriva de outro – o de letramento, definido por Kato (1986) e Kleiman (1991) como "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia" (cf. Scribner e Cole, 1981; *apud* Kleiman,1995).



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A escola da contemporaneidade é caracterizada tanto pela presença da diversidade cultural local quanto pela conectividade global, duas questões cada vez mais críticas, as quais, sem nenhum tratamento na sala de aula, acabam contribuindo para o aumento da violência social, internamente à escola e externamente também. É necessário, portanto, produzir respostas para esses conflitos culturais.

Isso implica considerar, fundamentalmente, que os saberes que envolvem os multiletramentos requerem da aluna, ou do aluno, a mobilização de conhecimentos vários para interagir tanto com a diversidade de culturas e línguas existentes hoje na sociedade quanto com a diversidade de tecnologias da comunicação presentes, especialmente, nos meios urbanos. Além disso, como já foi dito, o acesso a essas formas de comunicação implica outros modos de ler e compreender textos, o que impacta diretamente a organização dos processos de ensino e de aprendizagem das práticas de leitura e escrita.

Em concordância com Rojo (2012), este documento defende a necessidade de se incluir no currículo escolar a ampla multiplicidade das novas culturas e práticas de leitura e escrita dos textos que surgem do mundo globalizado, visto que já fazem parte da vida das alunas e dos alunos, embora ainda não estejam presentes na escola. Defende, ainda, a importância de uma pedagogia para os multiletramentos, tal como o proposto em 1996 pelo grupo de Nova Londres, teóricos norte-americanos, britânicos e australianos que se reuniram para debater problemas do sistema de ensino anglo-saxão.

Nessa mesma linha, a BNCC sinaliza a importância da consideração do conceito de multiletramento na organização dos currículos pois

> *[...] uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer.*

Essa consideração dos novos multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte das estudantes e dos estudantes. Permite, também, que se possa pensar em mais do que apenas um usuário da língua ou das linguagens e que se tenha em mente a formação de um *designer* da linguagem: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos) e mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BNCC, 2017).

Além disso, considerar os multiletramentos na escola envolve compreender e acolher a diversidade cultural de povos do Brasil, que, refletida na presença de povos indígenas, imigrantes, festejos realizados nas diferentes regiões, textos literários canônicos e os da literatura marginal-periférica, entre outras possibilidades, permite a construção de um modo de conviver que respeite o outro. Possibilita também uma formação para lidar com situações cada vez mais complexas que exigem dos sujeitos capacidades de resolver conflitos, de ler textos mais intrincados, de se posicionar de modo ético e crítico, com respeito e autocontrole.

## Concepção de escrita

> *A escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo. (GARCEZ, 2010).*

A escrita é um sistema de notação complexo, e sua aquisição é concebida como um processo conceitual e não como uma técnica, por meio da qual os aprendizes tentam compreender o que ela representa e de que maneira (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Nessa perspectiva, concordando com Teberosky (1990, 2002 e 2015), é possível afirmar que a escrita é, por um lado, uma notação gráfica da linguagem falada que mantém uma relação direta entre os sons da fala e os sinais que podem representá-los. Por outro lado, é um sistema simbólico, dado que os sinais gráficos não são quaisquer sinais, mas marcas convencionais disponíveis na cultura, as quais não conservam nenhuma das características do objeto que representariam (os sons





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

da fala, os fonemas que constituem a palavra falada).

> *Um sistema de notação como o alfabético não transcreve os fonemas, mas analisa a linguagem para identificá-los e, assim, poder simbolizá-los notacionalmente. Tampouco os representa porque não conserva nenhuma de suas propriedades. Na escrita, portanto, se faz uma análise, não uma transcrição e nem uma representação (GOODMAN, 1976; TOLCHINSKY, 1989[5]; TEBEROSKY, 1990).*

Compreender essa relação entre os fonemas e os grafemas é fundamental para a compreensão da base alfabética do sistema de escrita e imprescindível para grafar as palavras. No entanto, não é suficiente para registrar o discurso.

Nesse sentido, a escrita é mais do que um sistema alfabético de registro da língua: ela registra a linguagem também – a língua em funcionamento. Ou seja, registra o texto, que é a materialidade de um discurso realizado em um tempo particular, em um contexto com características específicas (interlocutor, finalidade, gênero, portador, lugar de circulação, campo de atuação/espera de atividade humana).

Portanto, para utilizar a escrita com proficiência, é necessário, por um lado, compreender a natureza do registro que ela implica – ou seja, que se trata de um sistema que representa não o objeto, mas o nome dele (representa, portanto, a fala) – e entender que essa representação ocorre de modo alfabético, por meio de símbolos gráficos que correspondem a cada fonema de uma palavra.

É preciso esclarecer que não é suficiente ter compreendido a base alfabética do sistema para produzir um texto. Registrar esse discurso implica saber, além da ortografia, que há um conjunto de recursos gráficos e discursivos que podem – ou devem – ser empregados para tentar garantir as intenções de significação do produtor do texto.

Registrar esse discurso implica saber utilizar a pontuação mais adequada para as intenções de significação do autor; organizar um texto em parágrafos considerando a escolha de critérios que contribuam para a criação dos efeitos de sentido pretendidos; empregar recursos gráficos e textuais para manifestar – ou sugerir – intenções de sentido, como negrito, itálico, aspas e maiúsculas; valer-se de recursos linguístico-discursivos e estilísticos relativos aos gêneros nos quais os textos serão organizados, como a estrutura interna, as marcas linguísticas específicas e os aspectos típicos da esfera de atividade humana/campo de atuação, do portador e do lugar de circulação do texto/discurso (contexto de produção).

Levando em conta os processos de ensino e de aprendizagem, evidentemente, a pergunta que fica é: como organizar as atividades de ensino, considerando essas duas aprendizagens indispensáveis para registrar graficamente um texto?

A essa questão dedica-se o próximo item, focalizando a necessidade de compreender que a alfabetização é um processo discursivo. Portanto, não pode acontecer à revelia da produção do texto e da experiência com bons textos escritos, seja ouvindo a leitura feita em voz alta por leitores experientes – como a professora, ou o professor –, seja produzindo textos oralmente, ditando para que sejam grafados.

Antes, porém, é preciso recuperar um aspecto importante da atividade linguística de registrar graficamente a linguagem: a obtenção de um produto – o texto grafado. Esse objeto permite ao escritor um distanciamento de sua obra de modo a possibilitar que ele a analise com maior criticidade e com maior grau de consciência das questões linguístico-discursivas, tornando viável que aprenda a monitorar sua própria competência. Nesse processo, coloca-se a possibilidade de recuperar o texto posteriormente para um eventual replanejamento, para fazer a revisão e a edição – ou seja, torna-se viável ao produtor o exercício de apropriação da linguagem escrita e o aperfeiçoamento da proficiência escritora decorrente desse exercício.

Para finalizar, é preciso ressaltar que, assim como a língua e a linguagem, a escrita também é uma construção social (Geraldi [1984], 2004; Garcez [1998],

5. Texto original: "Un sistema de notación tal como el alfabético no transcribe los fonemas sino que analiza el lenguaje para identificarlos y así poder simbolizarlos notacionalmente. Tampoco los representa porque no conserva ninguna de sus propiedades. En la escritura, por lo tanto, se hace un análisis, no una transcripción ni una representación" (GOODMAN, 1976; TOLCHINSKY, 1989).





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

2010) e, da mesma forma, sua apropriação não se dá por transmissão ou simples demonstração, mas por aproximações sucessivas e reconstrução desse objeto conceitual e complexo.

Em decorrência disso, é fundamental rever as práticas de ensino para que se encontre a coerência didático-metodológica com esse pressuposto.

## Concepção de alfabetização

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

Com base no que já foi apresentado sobre a concepção de língua, linguagem e escrita, é possível reconhecer que a alfabetização acontece no interior das práticas sociais de leitura e escrita existentes, sendo uma construção que, apesar de realizada por um aprendiz, acontece pela interação com os outros aprendizes, com a professora, ou o professor, e com os diferentes textos que circulam nessas práticas.

Desse modo, o processo de alfabetização é compreendido como dialógico, visto que, por meio dele, o aprendiz apropria-se não só do sistema de escrita e das práticas sociais de que participa na escola e fora dela como também do mundo, significando-o e ressignificando-se nesse processo (FREIRE, 1987).

É importante esclarecer que a alfabetização envolve dois tipos fundamentais e simultâneos de conhecimento: a compreensão do modo de representação da fala, ou seja, o sistema de escrita alfabético, e a compreensão sobre o funcionamento da linguagem escrita. Esses conhecimentos são constituídos por meio da participação nas práticas sociais de linguagem, nas quais se dão a leitura e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos coerentes com as situações comunicativas em que estão inseridos.

Essas práticas se referem a: ouvir histórias lidas pela professora, ou pelo professor, ou por um familiar; produzir um livro de contos preferidos, reescritos coletivamente; assistir a mãe, ou o pai, conferir de onde é a carta que chegou pelos Correios e qual será o assunto (conta de luz, telefone, notícias de um familiar distante, por exemplo); ler uma receita médica; ler a bula do remédio receitado; seguir as instruções de um texto para montar um móvel, ou fazer um bolo; ler as manchetes de jornais nas bancas de revistas; ler revistas; ler a Bíblia; ouvir o evangelho lido em um culto ou missa; participar de um debate na escola e no bairro onde vive por melhorias na saúde; estudar determinado conteúdo em um livro ou site da internet; apresentar um seminário na aula de uma determinada disciplina, na escola; responder a um e-mail; comunicar-se por meio de cartas, de aplicativos de celular, como o WhatsApp ou o Messenger; conversar com pessoas por meio das redes sociais; assistir a vídeos que circulam na internet; participar de saraus, tertúlias, visitar bibliotecas e exposições, entre outras práticas.

Para a professora alfabetizadora, ou o professor alfabetizador, atuar com os conhecimentos envolvidos na alfabetização, garantindo a simultaneidade do trabalho com a língua e a linguagem, é fundamental organizar propostas em que o trabalho com a linguagem escrita aconteça, ainda que veiculada oralmente, desenvolvendo situações de leitura e produção de textos mesmo antes de a criança saber grafar o texto de modo convencional. Tais propostas referem-se à prática de escuta de textos lidos em voz alta pela professora, ou pelo professor, e à prática de produção de textos ditando-os à professora, ou ao professor.

Paralelamente a elas, as crianças também precisam participar de situações de reflexão sobre o sistema de escrita. Nessas ocasiões – reiterando o fato de que o sujeito possui papel ativo no processo de construção de conhecimento –, é importante considerar que:

**a)** durante a apropriação do sistema de escrita, as crianças colocam questões legítimas ao pensar sobre o que é a escrita e o que ela representa (Ferreiro, 1985/2005, 2013);

**b)** nesse processo, conseguem tanto interpretar os textos que escutam quanto elaborar discursivamente o texto que ditam à professora, ou ao professor. Isso implica considerar que não é preciso esperar que saibam grafar os textos para permitir que lidem





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

com – e que aprendam – os aspectos textuais (coesão e coerência) e discursivos (impressão de valores na fala de personagens, por exemplo) da linguagem verbal.

Nesse sentido, é fundamental que o trabalho de alfabetização aconteça em situações significativas, incorporando, como já dito, as práticas sociais de linguagem e também favorecendo a interação entre os pares.

Trata-se de um trabalho que precisa ser planejado com objetivos claros e atividades desafiadoras, nas quais as crianças possam articular o oral ao escrito. É necessário prever momentos de sistematização e registros coletivos, em grupos, em duplas e individuais. Esses registros não podem ser confundidos com situações de cópia descontextualizadas e desprovidas de reflexão sobre as características da escrita. Ferreiro (2008), enfatizando a importância de uma prática alfabetizadora com textos, repleta de materiais que façam sentido para ler e não para aprender a ler, afirma que:

> *Em cada classe de alfabetização deve haver um "canto ou área de leitura" onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas) [...] Quanto mais variado esse material, mais adequados, para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças ou diferenças.*

O objetivo a ser alcançado desde a Educação Infantil é formar leitores e produtores de textos que sejam praticantes da leitura e da escrita e, para tanto, é preciso que os textos estejam nas classes de alfabetização para ser lidos, ouvidos, cantados, acessados, escritos nas inúmeras possibilidades de ação das crianças sobre esse objeto.

> *A diversidade textual* [e de gêneros] *também é condição fundamental para alfabetizar levando em conta a quantidade e a qualidade dos textos nas diferentes áreas do conhecimento. [...] Ensinar a aluna, ou o aluno, a ler e escrever textos que circulam no meio social é uma condição que precisa ser oferecida pela escola para que a jovem, ou o jovem, aprenda por meio da compreensão dos textos a fazer uma leitura da realidade (Documento de construção colaborativa dos supervisores técnicos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, BA, 2018).*

Além disso, com o surgimento de práticas contemporâneas de leitura e escrita, a alfabetização ganha mais uma importante aliada: as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e, para além de ensinar a enfrentar o teclado com as duas mãos ou alguns dedos, é fundamental ter em conta que

> *[...] precisamos de crianças e jovens que saibam dizer suas palavras por escrito, de maneira mais convincente (tão mais fácil com a internet!); que não se comuniquem porque "têm que estar em comunicação permanente", mas que tenham algo para comunicar [...] Porque as novas gerações deverão ser particularmente criativas. Terão ao seu cargo nada mais nem menos que a invenção de uma nova ordem mundial, onde a vida valha a pena ser vivida (FERREIRO, 2013).*

## A construção colaborativa da escrita

Pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1986, 2013)[6] na divulgação e/ou ampliação da teoria conhecida como psicogênese da língua escrita – uma descrição sobre as ideias infantis no processo de construção do sistema de escrita – mudaram totalmente o que se sabia até então sobre alfabetização.

Esses estudos redirecionaram o olhar sobre a alfabetização, que antes focalizava o processo de ensino e os métodos a ser utilizados pela docência para o processo de aprendizagem. A teoria proposta por Ferreiro

6. A pesquisa é extensa e aqui citamos apenas as principais obras.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

e Teberosky, por sua vez, considera o aprendiz como sujeito ativo e investiga o que ele pensa e como representa graficamente a linguagem, que critérios utiliza para justificar suas escritas, entre outros aspectos.

Ferreiro (1985/1993) explica que, no processo de apropriação do conhecimento sobre o sistema alfabético, as escritas infantis podem ser organizadas em três grandes períodos:

1. A distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico.
2. A construção de formas de diferenciação.
3. A fonetização da escrita.

Ao longo desses períodos, as crianças constroem diferenciações em situações de escuta, leitura e escrita em que, colaborativamente, possam analisar e comparar suas produções com outras escritas "estáveis" que funcionam como referenciais, refletindo sobre as características do sistema alfabético de escrita.

De modo resumido, definem-se a seguir algumas características das escritas infantis nesses períodos, mas com um alerta: o fato de haver uma classificação não significa que a evolução da escrita entre as crianças aconteça de modo espontâneo e linear. É preciso propor situações de escrita espontânea em pares para que, valendo-se da colaboração entre as crianças, seja possível problematizar as escritas considerando os saberes de cada uma, intervindo para que a reflexão ocorra.

No primeiro período, a diferenciação se traduz entre o modo icônico e o não icônico de representação do nome do objeto. Há, segundo Ferreiro (1985), a compreensão de que a escrita pode ser um objeto substituto, o que se materializa com a distinção entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas. Trata-se da diferença entre o que é desenhar e o que é escrever. A compreensão de que, ao escrever, se está fora do domínio do icônico é fundamental para as conceitualizações posteriores e se traduz com produções em que as formas dos grafismos não seguem as formas do objeto. Exemplo: uma criança que usa garatujas ao escrever cabelo e o faz como se fosse um fio e outra que acredita que para escrever formiguinha usam-se poucas letras e para escrever cão são necessárias mais letras ainda não compreenderam que as formas dos grafismos não reproduzem as formas dos objetos.

O segundo período envolve a busca de dois tipos de diferenciação: as internas, chamadas intrafigurais, e externas às palavras, denominadas pelas autoras como interfigurais. As diferenciações intrafigurais (internas) se relacionam a propriedades que um texto escrito deve ter para poder ser interpretável. Por exemplo, a diversidade de letras numa palavra. Já as diferenciações interfigurais (externas) remetem à distinção entre as palavras, ou seja, são feitas para garantir a diferença de interpretação que poderá ser atribuída a uma escrita e outra. Nesse período, as crianças geralmente não aceitam como escritas válidas as letras que se repetem (AAA) e constroem a compreensão de que coisas diferentes grafam-se de modo diferente. Nesse momento, ainda que com um repertório pequeno de letras, as produções das crianças apresentam diferenciações como a feita por um aluno de nome Fábio que produziu uma lista de comidas de festas apenas recombinando as letras do seu nome, garantindo a cada escrita a diferenciação tanto interna às palavras quanto entre cada item da lista produzida.

Ferreiro e Teberosky (1985) explicam que, nesses dois períodos, os registros produzidos pelas crianças não se relacionam à fala, nomeando-os de escrita pré-silábica.

O terceiro período é marcado pela fonetização da escrita. Nesse processo, as crianças (ou adultos) em processo de compreensão do sistema de escrita reconhecem que há uma relação entre a fala e a escrita. A análise dos escritos das estudantes e dos estudantes indica que a quantidade de letras que utilizam para grafar uma palavra pode corresponder à quantidade de partes pronunciadas na emissão oral dessa palavra.

Há, portanto, a garantia de um valor sonoro para as produções, que podem ter, ou não, marcas convencionais desde o início (escrita silábica com ou sem valor sonoro convencional). As reflexões produzidas nesse período permitem construir "um critério geral para regular as variações de quantidades de letras que devem ser escritas, e centram a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras" (FERREIRO, 1985/1993).

As autoras da investigação indicam a ocorrência das seguintes maneiras de grafar, no terceiro período:





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

- **Escrita silábica sem valor sonoro convencional** A criança relaciona cada parte da escrita com a quantidade de partes reconhecidas na emissão oral, utilizando quaisquer letras. Para a palavra COCADA, escreve, por exemplo, VUR ou TLM.
- **Escrita silábica com valor sonoro convencional** A criança compreende o valor sonoro das letras utilizadas para escrever uma palavra, podendo usar as vogais ou as consoantes. No caso da palavra COCADA, escreve, por exemplo, OAD ou CAD.

Nesse período, há escritas que podem ser classificadas como **silábico-alfabéticas**. Elas são marcadas por um sistema misto em que acontece a transição entre a escrita silábica e a alfabética. Podem ser comuns escritas como FOIG ou OMIA para a palavra FORMIGA, pois a grafia representa ora a sílaba, ora os segmentos menores que a sílaba (os fonemas).

Nesse processo, em situações de leitura e escrita e em interação com os pares e com a professora, ou o professor, a criança compreende que a sílaba pode ser reanalisada e que não pode ser considerada como unidade, passando a acrescentar letras a seus escritos.

Escritas alfabéticas são aquelas em que a reanálise da sílaba é intensificada e a criança passa a produzir escritas com todos os segmentos da fala (os fonemas), utilizando de modo consistente o sistema alfabético. Nesse processo, as crianças enfrentam problemas ortográficos como o fato de que uma letra nem sempre representa o mesmo fonema – por exemplo, os sons do X em XERIFE (/x/), EXEMPLO (/z/) e TEXTO (/s/) – e que um mesmo fonema pode ser representado por diferentes letras – por exemplo, os sons de /s/ em E**X**TERIOR e em E**S**PETÁCULO.

Saber quais são as ideias infantis nos diferentes períodos, como as crianças compreendem o que é a escrita e o que ela representa permite à professora, ou ao professor, entender os esforços realizados por elas na construção de formas de diferenciações de suas escritas, ajustar intervenções a ser realizadas para que avancem nas conceitualizações, planejar e propor situações desafiadoras em que os sujeitos tenham bons problemas a resolver (Weisz, 2001), além de se valer da diversidade de saberes em circulação para organizar um trabalho colaborativo e reflexivo em sala de aula.

## Ensinar e aprender Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa deve se basear em três ideias. Em primeiro lugar, as atividades humanas são orientadas a uma finalidade que não é particular de um indivíduo, mas é social. Em segundo, é preciso lembrar da importância da palavra e do diálogo nas relações humanas. Em terceiro, o fato de que os entornos sociais dão lugar a formas específicas de usar a linguagem, que são os gêneros discursivos (CAMPS, 2006).

Por isso, faz-se necessário preservar, na escola, o sentido das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Como totalidades indissociáveis, tais práticas resistem ao seu parcelamento, caminho que comumente segue o ensino de muitos objetos de conhecimento. A aprendizagem das práticas de linguagem supõe aproximações simultâneas ao objeto de conhecimento com base em diferentes perspectivas. Por tudo isso, seu ensino representa um desafio. Para dar conta dele, a didática da língua aponta algumas diretrizes importantes. Antes de mais nada, é preciso ter clareza a respeito dos conteúdos de ensino e explicitá-los, incluindo as tarefas do leitor e do escritor e também os saberes linguísticos.

As sequências didáticas nas quais se produzem textos orais ou escritos com um propósito comunicativo permitem, ao mesmo tempo, a atribuição de sentido, uma vez que docente, alunas e alunos orientam suas ações para uma finalidade compartilhada, e a articulação com os propósitos didáticos. Além disso, essa modalidade organizativa propicia a corresponsabilização da aluna, ou do aluno, pela gestão do tempo e da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia.

É importante articular temporalidades diferentes, propondo atividades habituais, como a leitura de textos para promover a familiaridade com certos gêneros e consolidar hábitos de leitura, e atividades pontuais.

Também é preciso garantir a diversidade de agrupamentos. Atividades individuais dão a oportunidade a cada estudante de se deparar com a tarefa proposta; atividades em dupla ou em pequenos grupos permitem que todas e todos compartilhem pontos de vista, saberes e dúvidas e que uns possam contar com a ajuda dos outros; atividades coletivas propiciam o comparti-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

lhamento de conhecimento e favorecem a atuação da professora, ou do professor, como modelo de leitor e escritor proficiente. A articulação entre os diferentes agrupamentos constitui um movimento metodológico que potencializa as aprendizagens, uma vez que a docente, ou o docente, tem a oportunidade de manejar o grau de desafio das propostas.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura, a oferta de diferentes espaços de leitura tem como objetivo promover o desenvolvimento de estratégias, a ampliação do repertório cultural sobre as diferentes situações comunicativas em que se pode ler, a construção de um percurso individual e colaborativo de formação de comportamentos comuns entre os leitores e o desenvolvimento de capacidades leitoras diversas. Além disso, objetivos relacionados à formação de leitores podem ser atingidos se forem garantidos momentos de leitura colaborativa/compartilhada, na qual a professora, ou o professor, planeja boas perguntas para um texto selecionado com a intenção de ensinar a ler; lê em voz alta o texto que é acompanhado pelas crianças e faz intervenções promovendo discussões coletivas acerca dos sentidos possíveis de ser construídos com base na leitura. Em outros momentos, pode ocorrer a leitura individual e o intercâmbio sobre as leituras em situações de roda de leitores.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da produção textual, seja ela escrita, oral ou multissemiótica, além de assegurar que os textos produzidos tenham um propósito comunicativo genuíno, é necessário articular leitura e produção em idas e vindas nas quais a estudante, ou o estudante, recorre a leitores de seus escritos e textos-modelo para dar conta de resolver problemas detectados. Aqui, importa lembrar que a leitura faz a todas e a todos melhores escritores, mas também a escrita faz melhores leitores.

Ainda no tocante ao ensino da produção textual, é preciso dizer que a revisão é absolutamente essencial, por ser uma etapa que constitui o processo de produção e porque é nesse momento que as questões ligadas à convenção da escrita, ajustadas às situações comunicativas, farão sentido.

O foco nas práticas de linguagem não quer dizer que basta ler e produzir textos para se tornar um bom leitor e escritor e não implica uma desvalorização dos saberes linguísticos.

O ensino e a aprendizagem no componente de Língua Portuguesa organiza-se em dois tipos de atividades: as de uso da linguagem e as de reflexão sobre o uso e sobre a linguagem.

As atividades de uso são aquelas que permitem às estudantes e aos estudantes exercer as práticas de linguagem, sejam elas de leitura, de escrita ou de oralidade: lendo, ouvindo, escrevendo, produzindo textos orais etc.

As atividades de reflexão são aquelas de estudo dos recursos e procedimentos linguísticos utilizados nas situações de leitura, fala e escrita para compreensão dos efeitos de sentido decorrentes do uso desses procedimentos e recursos. Denominadas no documento como atividades de análise linguística e semiótica, de acordo com a BNCC, elas devem ser desenvolvidas de modo articulado às práticas de leitura e produção de textos, com base na unidade mínima de análise que, como já apresentado, é o texto, sempre relacionado a seus contextos de produção.

Para inserir a aluna, ou o aluno, na cultura do escrito, é imprescindível começar pelas práticas, mas igualmente fundamental é promover a reflexão sobre elas e a sistematização de conhecimentos que possibilitarão à estudante, ou ao estudante, fazer escolhas não apenas acertadas mas conscientes, tornando-se leitor e produtor de textos de modo proficiente, crítico e cada vez mais autônomo.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Os direitos de aprendizagem

A BNCC define dez competências gerais que se articulam às específicas para cada uma das áreas do conhecimento – no caso, a área da linguagem – e para cada um dos componentes curriculares que integram as áreas – no caso, o componente Língua Portuguesa. As competências gerais se concretizam nos direitos de aprendizagem e buscam o desenvolvimento humano integral das estudantes e dos estudantes.

Incorporar todas e todos à cultura do escrito e torná-los "membros plenos da comunidade de leitores e escritores" (LERNER, 2002) é tarefa primordial da escola. O acesso aos conhecimentos historicamente construídos, à ciência, às manifestações artísticas e culturais, às diferentes linguagens, às normas e leis exige o domínio da linguagem. Da mesma forma, para explicar a realidade, exigir direitos, colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, colocar seu ponto de vista, argumentar, compartilhar experiências, criar e dialogar é imprescindível dominar a linguagem.

É também por meio da linguagem que se dá a aprendizagem, uma vez que "aprender pressupõe construir conhecimento, construir critérios sobre a validade deste conhecimento e apropriar-se de uma linguagem para expressá-lo e construí-lo. Para fazê-lo possível, é preciso aprender a falar sobre os significados que se elaboram" (JORBA *et al.*, 2000).

Mais do que isso, o domínio da linguagem permite a transformação do mundo interno e a formação e desenvolvimento de processos psicológicos superiores, como a memória voluntária e a atenção consciente. O uso da linguagem permite controlar e regular o próprio comportamento e realizá-lo de forma intencional.

Pode-se concluir não apenas que o ensino da Língua Portuguesa é crucial mas também que o trabalho com a linguagem deve ser uma responsabilidade compartilhada por professoras e professores de todas as áreas.

O que cabe ao componente curricular Língua Portuguesa pode ser sintetizado pelas dez competências a ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, indicadas a seguir.

## Competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Cada uma delas, juntamente com as das demais áreas, contribui para o desenvolvimento das dez competências gerais. O domínio de uma competência envolve saberes (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e a capacidade de mobilizá-los, ou o saber fazer (mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Tais saberes se traduzem nas habilidades e, mais especificamente, nas aprendizagens esperadas.

Por exemplo, espera-se, como competência geral, que as alunas e os alunos valorizem e utilizem os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Cabe ao componente curricular Língua Portuguesa garantir que todas e todos compreendam a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Para isso, é importante que sejam valorizados os contextos em que foram produzidos os textos utilizados em sala de aula, seja para relacioná-los com a construção composicional e as marcas linguísticas, para identificar a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo ou para reconhecer a variedade linguística.

No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a importância de relacionar os textos aos contextos se faz presente em várias das orientações do documento nacional e nas habilidades. Além disso, a valorização dos conhecimentos historicamente construídos se materializa pela consideração dos conhecimentos prévios das estudantes e dos estudantes, pela valorização da diversidade cultural, pelo respeito a diferentes pontos de vista e formação para a leitura crítica e cidadã, aspectos que podem ser observados em várias habilidades expressas na BNCC, como:

> *(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.*
> *(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.*
> *(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.*
> *(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.*

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a articulação dos textos aos contextos é proposta com ampliação de gêneros e do tipo de reflexão realizada, como se pode observar nas seguintes habilidades da BNCC:

> *(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo,*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

*podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.*

*(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.*

*(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.*

Considerar o foco no exercício da curiosidade intelectual, como está proposto na competência geral 2, relaciona-se diretamente com a opção pela proposição de expectativas de aprendizagem e pela metodologia de trabalho por meio da resolução de problemas. Nesse caso, o foco incide na consideração dos conhecimentos prévios das estudantes e dos estudantes, na mobilização de saberes pelo questionamento, na proposição de situações complexas que levem à reflexão e construção de sistematizações com base em experimentação e na interpretação de informações. Tudo isso, é claro, sempre considerando critérios científicos e éticos, o que perpassa todo o Ensino Fundamental.

# Campos de atuação, práticas de linguagem e objetos de conhecimento

O desenho do componente curricular Língua Portuguesa deve tomar como parâmetro as práticas de leitura, produção textual e oralidade e os conhecimentos linguísticos necessários para desenvolver as competências relacionadas a essas práticas. Ler e produzir textos orais ou escritos não constituem ferramentas aplicáveis em qualquer situação. Tais práticas de linguagem se concretizam por meio de textos específicos, situados em determinados contextos, envolvendo interlocutores reais, propósitos e portadores e com gêneros textuais adequados à situação.

Isso tem reflexos tanto no ensino como no desenho curricular. As habilidades de Língua Portuguesa, na BNCC, não estão organizadas por unidades temáticas, como os outros componentes, mas, sim, em campos de atuação, nas práticas de linguagem e nos objetos de conhecimento.

## Campos de atuação humana

Se a linguagem é uma atividade intencional e social e o texto um lugar de interação entre sujeitos sociais, a reflexão sobre leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica não pode prescindir da consideração do contexto, constituído pelos interlocutores, conhecimentos compartilhados, propósito da comunicação, lugar e tempo, papéis sociais e aspectos histórico-culturais (KOCH; ELIAS, 2017).

As práticas de linguagem que organizam o componente curricular Língua Portuguesa são situadas. A organização das habilidades em campos de atuação "aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes" (BNCC, 2017).





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

São cinco os campos de atuação a ser abordados ao longo do Ensino Fundamental: da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Os dois últimos são abordados nos anos iniciais como campo da vida pública. A distribuição proposta pela BNCC visa a progressão exposta na Tabela 3 *(abaixo)*.

Os campos de atuação contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem e criam condições para a atuação em atividades do dia a dia em uma diversidade de domínios sociais de comunicação. Desse modo, eles constituem-se num organizador didático que reconhece que os textos circulam dinamicamente na sociedade, orientando, de certa maneira, a progressão da aprendizagem tanto pela seleção de gêneros que circulam em cada campo quanto pelo tipo de prática de linguagem mais presente em cada campo.

O **campo da vida cotidiana** inclui gêneros mais familiares às alunas e aos alunos, que circulam nos espaços vivenciados no dia a dia pelas crianças e jovens como o doméstico, o escolar e o cultural. Os textos e gêneros que circulam nesse campo serão explorados especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. São eles: cantigas de roda, receitas, regras de jogo, bilhetes, avisos, cardápios, regras de brincadeiras, entre outros.

O **campo artístico-literário** é aquele no qual circulam as manifestações artísticas em geral. O contato com ele deve propiciar às alunas e aos alunos o reconhecimento, a valorização, a fruição e a produção de tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. Aqui situa-se o trabalho com textos literários e sua relação com as demais artes. Alguns exemplos: poemas, romances, mitos, narrativas de aventura, livros de literatura, além da participação em práticas de recepção e produção de obras literárias como saraus, slams, rodas de leitura, resenha crítica sobre obras de referência e comentário em blog ou vlog culturais.

O **campo das práticas de estudo e pesquisa** abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de textos expositivos, analíticos e argumentativos das esferas escolar, acadêmica, de pesquisa e do jornalismo de divulgação científica. Nesse campo, situa-se o trabalho com as práticas de linguagem em contexto de estudo, no qual são colocados em ação fazeres necessários para operar com diversas fontes de informação, registrar e reelaborar a informação obtida, compartilhar o conhecimento construído e confrontar outras opiniões, posicionando-se diante da informação. Nesse campo, ao longo do Ensino Fundamental, as estudantes e os estudantes terão contato com gêneros como: verbete de curiosidade do tipo "você sabia que", verbetes de enciclopédia, artigo de divulgação científica, artigo de opinião, debate e exposição oral.

O **campo jornalístico-midiático** engloba textos publicitários e textos da mídia informativa organizados nos gêneros notícia, reportagem, charges, entrevistas, artigos de opinião, editorial, blogs, comentário de leitor, cartazes, folhetos, anúncios etc. "Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de in-

## Tabela 3 – Campos de atuação de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

| Anos iniciais | Anos finais |
|---|---|
| Campo da vida cotidiana | |
| Campo artístico-literário | Campo artístico-literário |
| Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa |
| Campo da vida pública | Campo jornalístico-midiático |
| | Campo de atuação na vida pública |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

formações, posicionamentos e induções ao consumo (BNCC)."

O **campo de atuação na vida pública** contempla textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade e textos propositivos e reivindicatórios, que costumam ser organizados nos gêneros estatuto, lei, folheto, carta de reclamação, carta de solicitação, petição pública. Por meio do contato com eles, espera-se que a aluna, ou o aluno, possa refletir sobre a vida pública e participar dela de modo crítico, responsável e ético.

Os campos de atuação devem orientar a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos. Ao longo do Ensino Fundamental, as alunas e os alunos devem ter contato com textos dos diversos campos de atuação pertencentes a gêneros textuais cada vez mais desafiadores. É preciso lembrar, no entanto, que a fronteira entre os campos é tênue. Alguns gêneros podem se situar em mais de um campo, como é o caso da reportagem científica, que circula tanto no jornalístico-midiático quanto no de divulgação científica. De qualquer forma, a organização do componente por campos de atuação se justifica pela perspectiva situada nas práticas de linguagem.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os textos/gêneros do campo jornalístico e midiático aparecem no campo da vida pública.

## Práticas de linguagem e objetos de conhecimento

> *Pode-se afirmar que o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores; é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Se esse é o propósito, então está claro que o objeto de ensino deve-se definir tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita (LERNER, 2002).*

Como já foi amplamente discutido nos estudos sobre ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, um dos objetivos centrais da escola é formar leitores e escritores.

Ao tomar a linguagem como forma de interação e constituição dos sujeitos, espaço de produção de sentido, e o texto como unidade básica do ensino, como indicam as orientações curriculares nacionais há quase três décadas, é fundamental reconhecer que os processos de ensino e de aprendizagem da língua e da linguagem só podem ocorrer no interior das práticas de linguagem (GERALDI, 1984; LERNER, 2002; DOLZ, 2010), visto que são elas que permitem às alunas e aos alunos ler, escutar, escrever e falar. É em função delas que a escola se organiza.

A linguagem verbal (oral e escrita) se realiza por meio das práticas de linguagem. Essas práticas – leitura e escuta de textos, produção de textos orais, escritos e multissemióticos – e a análise linguística são as grandes organizadoras do currículo de Língua Portuguesa. Os campos de atuação agrupam os gêneros tratados em cada uma das práticas procurando possibilitar um estudo equilibrado das diferentes formas de dizer e considerando a constituição da proficiência para a atuação na vida cidadã.

Autores como Geraldi (1984/2004) e Lerner (2002) há algum tempo defendem que o conteúdo de ensino deva ser as práticas de linguagem: leitura, escrita e produção oral, escrita e multissemiótica. Por mais que essa afirmação soe óbvia, ainda hoje muitas pesquisas indicam que na aula de Língua Portuguesa a prática de linguagem é tão fatiada que chega a ser descaracterizada.

Considerando a relevância das práticas de linguagem como um dos eixos organizadores do currículo, este Referencial Curricular reafirma a necessidade de que a versão escolar das práticas de leitura e escrita em sala de aula mantenha-se em sintonia com a versão que essas práticas assumem fora da escola. Essa orientação está em consonância com a BNCC, que, logo no primeiro parágrafo da introdução do componente Língua Portuguesa, menciona a ampliação ocorrida nas práticas de linguagem a partir do século XX com a criação de gêneros e textos multissemióticos em razão das tecnologias digitais e, mais adiante, enfatiza a demanda que se coloca para a escola:

> *[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BNCC, 2017).*

Reconhecendo a urgência de um ensino que forme leitores e escritores que possam ser praticantes da leitura e da escrita (LERNER, 2002), sugere-se que as atividades a ser realizadas pelas estudantes e pelos estudantes estejam inseridas em situações comunicativas que de fato façam sentido para todas e todos.

A seguir, são apresentados os objetos de conhecimento ligados a cada uma das práticas de linguagem. Na BNCC, as habilidades listadas situam-se em diferentes campos de atuação e dizem respeito a uma ou mais práticas de linguagem. Além disso, elas colocam em jogo objetos de conhecimento diversos, que correspondem a conteúdos, conceitos e processos.

Cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. Dessa forma, é possível identificar alguns objetos de conhecimento ligados a cada prática de linguagem. Na maioria, os objetos são elementos generalizáveis aos mais diversos campos de atuação. Por exemplo, em leitura, apresenta-se como objeto de conhecimento a adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero, que deve ser objeto de ensino no trabalho com textos de quaisquer gêneros e campos de atuação.

Os objetos revelam a natureza do conhecimento e sintetizam os conteúdos, conceitos e processos centrais do componente curricular.

## Prática de leitura e escuta de textos

Atualmente, a leitura compreende as práticas de linguagem que resultam da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Esse relacionamento com o texto, como afirma a BNCC, ocorre com finalidades e propósitos definidos, como ler para fruição estética e literária, ler para pesquisar/estudar, obter uma informação precisa ou aprofundar um determinado tema escolar ou acadêmico, ler para seguir instruções, para comunicar um tema a uma audiência, para discutir ou debater um tema social controverso num debate, para sustentar uma reivindicação num contexto de atuação na vida pública e para desenvolver projetos pessoais (BNCC, 2017; SOLÉ, 1998).

Na BNCC, a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito mas também a aspectos relacionados à multimodalidade dos textos atuais, que trazem imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama), imagens em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (música). Ler também significa compreender a multiplicidade da linguagem presente nos textos em função das diferentes situações de produção e de recepção marcadas pelo mundo contemporâneo.

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, indicadas no documento nacional como objetos de conhecimento, tais como:

1. Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e campos de atividade humana.
2. Dialogia e relação entre textos.
3. Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual e da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.
4. Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.
5. Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
6. Estratégias e procedimentos de leitura.
7. Adesão às práticas de leitura.
8. Formação do leitor literário.
9. Leitura multissemiótica.
10. Apreciação estética/estilo.
11. Aprimoramento de comportamentos[7] típicos de leitores (BNCC, 2017).





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Compreender que o tratamento das práticas leitoras acontece, na escola, de modo articulado com as práticas de uso e reflexão implica realizar a análise de textos considerando todas as dimensões citadas anteriormente, para compreender os efeitos de sentido provocados pelos recursos utilizados pelos autores, de acordo com as condições de produção e de recepção, o que amplia a ideia de compreensão que se tinha anteriormente.

Do ponto de vista das teorias sobre leitura, esse ato de ler de modo compreensivo, conforme o exposto na BNCC, requer a construção e a apropriação de três tipos de conhecimentos: capacidades, procedimentos e comportamentos leitores.

As capacidades leitoras podem ser de natureza cognitiva, como as capacidades de compreensão ou estratégias de leitura, envolvidas na compreensão do texto, e de natureza linguístico-discursiva, denominadas por Rojo (2004) como capacidades de réplica e apreciação que compreendem aspectos perceptuais, práxicos (relacionados às situações comunicativas), cognitivos, afetivos, sociais, discursivos e linguísticos envolvidos no ato de ler. Assim como aspectos decorrentes da situação e das finalidades da leitura, mobilizadas no processo de reconstrução dos sentidos de um texto.

As capacidades de compreensão, de natureza cognitiva, também conhecidas como estratégias de leitura, são:

- Ativação de conhecimentos previamente construídos.
- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, com base em pistas como título.
- Conferência ou checagem de hipóteses levantadas.
- Localização e /ou cópia de informações.
- Comparação de informações.
- Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema etc.).
- Produção de inferências locais e globais (perceber aspectos implícitos do texto).

As capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto – que compõem o bloco de conhecimentos linguísticos-discursivos – a ser desenvolvidas pelos leitores de modo a ampliar a compreensão dos textos orais, escritos e, especialmente, os multissemióticos são:

- Recuperação do contexto de produção do texto.
- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura.
- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático).
- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo, relacionado aos gêneros).
- Percepção de outras linguagens (imagens, sons, imagens em movimento, diagramas, gráfico, mapas etc.).
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas.
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Os procedimentos leitores[8], definidos por Rojo (2004) como um conjunto de fazeres e de rituais relacionados às práticas de leitura, envolvem reconhecer a direção da escrita – que, no caso da Língua Portuguesa, é da esquerda para a direita; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; fazer uma leitura rápida das manchetes de jornal para selecionar os textos que são interessantes (para o leitor); usar caneta marca-texto para destacar informações relevantes numa leitura voltada ao estudo ou ao trabalho.

Os comportamentos leitores, de acordo com Delia Lerner (2002), dizem respeito à relação que existe entre os leitores e os valores construídos no ato de ler e depois da leitura. Trata-se de um tipo de conhecimento leitor que diz respeito às práticas leitoras presentes na comunidade em questão e envolve atitudes como indicar obras lidas aos colegas, participar de rodas de leitores, frequentar espaços e eventos em que a leitura seja o mote etc.

7. Conforme o conceito de comportamentos leitores proposto por Lerner (2002).

8. Lerner (2002) fala em comportamentos da esfera mais privada citando práticas como reler um fragmento para verificar o que aprendeu, saltar o que não se entende, ou não interessa no momento para compreender melhor, adequar a modalidade de leitura (exploratória ou detalhada, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada) aos propósitos que se perseguem ou ao texto que se está lendo.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Prática de produção de textos

Produzir um texto é uma atividade extremamente complexa que demanda múltiplas capacidades e necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada. Pode-se dizer, inclusive, que é uma situação problemática que não deve ser resolvida de maneira simples nem repetitiva. Em outras palavras, escrever demanda um pensamento estratégico que requer o domínio de técnicas e a capacidade de modificá-las de modo que se adaptem a situações mutantes (SOLÉ; TEBEROSKY, 2004).

A competência linguística corresponde à capacidade de formular enunciados sintaticamente e lexicamente adequados. É papel da escola, no entanto, ir além e investir no desenvolvimento da competência comunicativa, que envolve, além da linguística, as competências discursivas (capacidade de escolher o tipo de texto adequado à situação ou circunstância), textual (capacidade de construir um texto bem organizado dentro do tipo escolhido), pragmática (capacidade de obter um determinado efeito intencional mediante o texto construído) e enciclopédica (conhecimento de mundo e de saberes mais particulares que permitem um intercâmbio comunicativo eficaz) (MARÍN, 2008).

Todo texto, ao ser produzido, deve ser pautado por um contexto, o que resultará em características específicas que se referem aos diferentes interlocutores aos quais o texto se destina, à finalidade com que será escrito, ao lugar em que circulará e aos distintos portadores.

Além disso, há de se considerar as estratégias colocadas em jogo no processo de produção textual e que consistem, por si sós, em objetos de conhecimento: planejamento, textualização, revisão e edição.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) afirmam que "o objeto a ensinar e a aprender, a escrita, é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão". Os autores indicam cinco operações fundamentais envolvidas no ensino e na aprendizagem da produção escrita.

**Contextualização** Diz respeito à definição ou à recuperação do contexto de produção textual: para que leitor o texto será escrito, com que finalidade, em que espaços ele irá circular, em que portador ou suporte, qual gênero é mais adequado em função do interlocutor e das intenções comunicativas.

**Elaboração e tratamento do conteúdo temático** Refere-se ao levantamento do conteúdo do texto a ser produzido.

- Por criação (invenção) quando se trata da produção/criação de conteúdo para produção de textos do campo artístico-literário, contemplando discussões como qual será o gênero (fábula, crônica, capítulo para um romance); o tipo de narrador; em que contexto a trama será desenvolvida; e quais serão os personagens.
- Por pesquisa. Por exemplo, buscar em reportagens e artigos de divulgação científica informações sobre determinado tema para produzir um verbete de enciclopédia ou participar de um debate.

**Planificação** Corresponde à organização parte a parte. Sua função é contribuir para que a estudante, ou o estudante, entenda quais serão as partes do texto, em que ordem elas virão, de que maneira se articularão e quais as relações estabelecidas entre elas. No caso da reescrita, essa organização acontece apoiada no texto-fonte. Como o conteúdo temático já está dado, cabe à estudante, ou ao estudante, apenas recuperar esse conteúdo do texto completo ou de um trecho do texto-fonte (quando se tratar de reescrever um final para um conto, por exemplo).

**Textualização** Consiste na produção do texto em si. Essa operação se articula diretamente com a contextualização e a planificação, pois cada escolha textual exige a recuperação do interlocutor e da situação comunicativa, para conferir se a escolha é adequada e se o leitor do texto o compreenderá. Essa operação envolve questões como pontuação, paragrafação e presença de organizadores textuais imprescindíveis para a articulação das partes do texto, garantindo a coesão. Trata-se de uma das operações mais complexas do processo de produção de texto, exigindo, nos processos de ensino e de aprendizagem, a modelização por meio de situações de produção coletiva em que as crianças ditam o texto e a professora, ou o pro-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

fessor, grafa discutindo coletivamente as possibilidades e escolhas linguísticas articuladas às operações citadas anteriormente.

**Revisão** A quinta operação, que perpassa todo o processo e se articula às demais, é a revisão processual e final do texto produzido.

- A revisão processual ocorre durante a produção, quando se retoma o que foi escrito para continuar escrevendo.
- A revisão final ou posterior é feita depois da produção de uma primeira versão e é seguida da reescrita, aqui compreendida como refazimento do texto.

Essas operações devem ser tematizadas na sala de aula, pois são as habilidades básicas para que um texto seja produzido. O trabalho deve envolver momentos coletivos em que a professora, ou o professor, modeliza o uso de procedimentos escritores (operações) avançando para o trabalho em grupos até chegar ao individual.

Os objetos de conhecimento relativos à produção textual constantes na BNCC (2017) abarcam os aspectos discursivo, textual, intertextual, temático e linguístico e as operações de produção de texto:

1. Consideração e reflexão sobre as condições de produção e circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.
2. Dialogia e relação entre textos.
3. Alimentação temática.
4. Construção da textualidade.
5. Aspectos notacionais e gramaticais.
6. Estratégias de produção.

## Prática de oralidade

O ensino das práticas de leitura e de produção textual conta com um *corpus* mais extenso de pesquisas sobre os objetos de conhecimento, sobre a aprendizagem e sobre o ensino. No que diz respeito às práticas de oralidade, é preciso começar pela reflexão sobre o que ensinar.

Normalmente, o ensino da oralidade está atrelado a apresentações orais, debates e leitura em voz alta. Pouca atenção se dedica, no entanto, à consideração das situações comunicativas, das etapas de produção do texto oral e das estratégias de produção. Muitas vezes, inclusive, a apresentação oral é apenas a etapa final de um projeto ou sequência, sem que se ensine de fato a produzir um texto oral.

Alguns estudos sobre o ensino da linguagem oral na tradição escolar (SCHNEUWLY, 2004) revelaram, ainda, que ela passa por situações de livre expressão das alunas e dos alunos, por emissão de opinião sobre a aula e por exposições sobre temas estudados. Além disso, ela é vista em um contexto de oposição à linguagem escrita que pode ser resumido na representação de que a linguagem oral tem um suporte fônico, é informal, não utiliza a variedade padrão da língua, não é planejada e apoia-se na linguagem gestual. Já a linguagem escrita tem um suporte gráfico, é formal, planejada.

Hoje, sabe-se que há discursos orais pouco planejados, que contam com a presença física do interlocutor e se realizam por meio de um registro informal como uma conversa entre amigos num encontro casual ou uma conversa entre crianças num horário livre. Contudo, há discursos na modalidade fônica que, apesar de acontecerem na presença do interlocutor, apresentam um elevado grau de formalidade e têm um registro mais acadêmico, na variedade padrão da língua, como é o caso das exposições orais realizadas em eventos como seminários, mesas-redondas, debates temáticos etc. A linguagem escrita também pode ser menos formal em alguns contextos, como é o caso das cartas pessoais e de algumas mensagens em determinadas redes sociais.

Nesse sentido, este Referencial Curricular diferencia o que se conhece por oralidade no geral da prática de produção de textos orais e da oralização de textos, atividades que, apesar de terem em comum o suporte fônico, realizam-se em situações comunicativas distintas e guardam especificidades. A oralidade, portanto, conforme apresentada na BNCC (2017), envolve um conjunto de práticas de linguagens que ocorrem na modalidade oral como conversas em roda, gravação de notícias produzidas, exposição oral em seminários e debates, entre outras práticas de linguagem, abarcando tanto as realizadas com base em





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

um texto escrito sendo lido (a oralização) quanto em situações comunicativas formais, em que o texto está sendo produzido ao mesmo tempo que é comunicado (linguagem oral).

Ampliando e aprofundando o conceito de linguagem oral e pensando no processo de aprendizagem, é possível dizer que a produção de textos orais é uma prática de linguagem que, a exemplo da produção de textos escritos, requer, como já dito, processos de ensino e de aprendizagem sistematizados e organizados no currículo com objetivos claros e de modo espiral, ou seja, permitindo uma progressão que garanta avanços e retomadas ao longo de todo o Ensino Fundamental.

A complexidade do ensino e da aprendizagem da prática de produção de textos orais consiste na natureza da simultaneidade das operações de produção que precisam ser desenvolvidas pelas alunas e pelos alunos quando se encontram nessas situações (planejar a fala, comunicá-la, rever, replanejar realizando ajustes). Dito de outro modo, no processo de produzir um texto oral, seja em um debate, exposição oral, seja em uma entrevista, ainda que o produtor tenha se preparado para a fala trazendo um esquema escrito com o que e como dizer, dada a natureza fônica da prática, no momento da oralização – na interação –, ele terá de replanejar em função do contexto, de acordo com a intervenção dos ouvintes, e esse planejamento ocorrerá no mesmo momento em que ele comunica suas ideias ao interlocutor.

Nesse sentido, é importante que as estudantes e os estudantes vivenciem momentos de aprendizagem de como se planeja, por exemplo, um debate. Para isso, precisam dedicar tempo a observar debates e analisar como se dá a tomada da palavra, identificar os operadores argumentativos que contribuem para dar maior força e sustentação à opinião, entre outros aspectos. Mais uma situação de aprendizagem a ser proporcionada é o estudo do conteúdo temático a ser utilizado em uma apresentação oral, garantindo tempo para assistir a exposições e compreender a articulação entre o suporte escrito (slides, por exemplo), a postura corporal, o modo de colocar a voz e a consideração da audiência, o encadeamento das ideias que assegurem a coesão e a coerência do que será dito.

Enfim, é pela análise e uso dessas práticas de linguagem que as estudantes e os estudantes chegarão a participar, de modo cada vez mais autônomo, de situações comunicativas em que tenham que produzir textos orais e possam compreender a relação de imbricação entre a prática de produção escrita e oral nas diferentes situações em que elas ocorrem.

No caso da oralização de textos escritos, muito comum na situação em que se lê um texto produzido previamente para a audiência (sarau literário, jornal falado, em algumas situações de leitura em voz alta de contos), também é preciso um preparo em relação a compreender o texto a ser lido, garantindo uma entonação adequada. Contudo, essas atividades não são caracterizadas como trabalho de linguagem oral, em que, como já foi explicitado, o texto é produzido na presença do interlocutor, a interação regulará as escolhas linguísticas e o que e como será dito, ou seja, o planejamento e a textualização serão concomitantes. Portanto, as situações de leitura em voz alta de textos, em geral, e a apresentação de notícias lidas são de oralização de textos escritos, em que o foco é na prática de leitura e compreensão do texto.

A BNCC apresenta os seguintes objetos de conhecimento relativos à prática de oralidade:

1. 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.
2. Compreensão de textos orais.
3. Produção de textos orais.
4. Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
5. Relação entre fala e escrita.

## Análise linguística e semiótica

Ser um usuário competente da língua em toda a sua complexidade implica participar das práticas de linguagem, ou seja, ler compreensivamente e produzir textos (orais, escritos e multissemióticos) adequados às diferentes situações comunicativas da contemporaneidade.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Para isso, o enunciador/falante precisa ter competência comunicativa que permita a ele avaliar se determinado uso linguístico é mais ou menos adequado à finalidade prevista para a situação em que seu discurso está inserido e que efeitos de sentido pode produzir utilizando um ou outro recurso.

Trata-se de um conhecimento amplo e interligado a muitos outros que, com as contribuições de autores como Bräkling (2008), Marín (2008) e Antunes (2017), envolve saberes de diferentes naturezas como: **discursivo** (capacidade de escolher o texto/gênero adequado à situação comunicativa), **textual** (capacidade de construir um texto bem organizado, sintaxe, pontuação), **pragmático** (relacionado às práticas de linguagem e às situações de comunicação: capacidade de obter um determinado efeito intencional com o texto produzido, nas diferentes situações comunicativas em que circule), **enciclopédico** (conhecimento dos padrões culturais, acumulados pelas experiências de mundo), **linguístico/gramatical** (capacidade de formular enunciados sintática e lexicalmente adequados) e **conhecimento notacional** (relativos à compreensão do sistema de escrita).

A orientação da BNCC é que o trabalho de análise linguística e semiótica seja interligado aos seguintes eixos: leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica.

> *O eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e as estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BNCC, 2017).*

Considerar o aspecto multissemiótico na análise linguística significa, portanto, sempre relacionar o uso das estratégias e dos procedimentos linguísticos aos efeitos de sentido provocados. Por isso, a orientação é que as atividades de ensino e de aprendizagem ocorram de modo articulado às práticas de linguagem.

Para exemplificar, é possível citar a afirmação de Mendonça (2016):

> *Diferentemente do trabalho das aulas convencionais de gramática, que privilegiam as classificações e a correção linguística, a análise linguística se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu* projeto de dizer, *auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos.*

É possível dizer que o trabalho com gramática privilegiava apenas um dos aspectos envolvidos nos conhecimentos sobre língua e linguagem, já o trabalho de análise linguística e semiótica envolve conhecimentos de diferentes naturezas, além do gramatical.

O trabalho nesse viés acontece pela análise de recursos utilizados por autores (para constituição de repertório entre as alunas e os alunos) e pela análise dos recursos utilizados pelas crianças nas atividades de produção oral e escrita. Todo tipo de análise realizada requer uma sistematização, que pode ser materializada por um cartaz coletivo, quando for o caso dos primeiros anos do Ensino Fundamental, por uma tomada de notas em duplas, chegando a registros mais autônomos e individuais nos anos posteriores.

Como já dito, além da análise de texto, as situações de revisão são fundamentais para aprender a escrever cada vez melhor; estas se constituem em um trabalho de análise linguística e reelaboração constante do texto.

O estudo dos aspectos convencionais da língua deve acontecer também com os textos orais (exposição, debate, roda de jornal) e multissemióticos (podcast, vídeos, vlogs etc.), em que a análise linguística e semiótica de aspectos convencionais da língua – características das situações comunicativas em que o texto produzido irá circular, forma dos gêneros, pontuação, concordâncias verbal e nominal, ortografia, multimodalidade dos textos (uso de linguagem gestual, música, recursos de imagem, tipo de enquadramento, infográficos etc.) – está imbricada à consideração dos efeitos de sentido que o uso produz.

Além disso, a BNCC explicita, tanto nas compe-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

tências gerais quanto na específica do componente e em algumas das habilidades, a importância de articular o estudo da língua de modo a levar a estudante, ou o estudante, a conhecer a língua-padrão, dominando as práticas de linguagem em que ela se faz necessária, e reconhecer que a língua é construída historicamente, sendo um produto cultural em constante mudança. Portanto, na escola, é preciso não só reconhecer as variedades do português falado no Brasil como estudar situações comunicativas que permitam à aluna, ou ao aluno, conhecer e respeitar o aspecto das variedades linguísticas, ou seja, os modos de falar presentes no país.

> *Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro (BNCC, 2017).*

Resumidamente, é possível dizer que a variedade de conhecimentos envolvidos no desenvolvimento da competência comunicativa revela, assim, que é necessário transitar por diferentes instâncias relacionadas ao texto: a discursiva, que se refere ao texto em seu contexto de produção e circulação, envolvendo mecanismos de coerência em relação ao gênero e ao contexto; a textual, que envolve a estruturação do texto e os mecanismos de coesão, marcados pelo uso de organizadores textuais, pela adequação dos recursos de referenciação (pronominal, verbal) e pela pontuação; e a gramatical, que envolve a oração e as escolhas lexicais e a pragmática, entre outros aspectos já mencionados, sendo o conhecimento gramatical necessário, mas não o único.

É importante lembrar que as ações nessa prática têm início no 1º ano do Ensino Fundamental, em situações de reflexão sobre o sistema de escrita e sobre os textos em geral. Em todos os anos de estudo, é preciso conhecer o que as estudantes e os estudantes já sabem sobre a língua e a linguagem, bem como as fontes de suas dificuldades, para organizar o trabalho com análise linguística. Isso porque, longe de repreender os erros produzidos, é necessário considerá-los, pois fornecem pistas preciosas sobre o estado do conhecimento, sendo fundamentais para a tomada de decisões na organização do processo de ensino e de aprendizagem.

Os objetos de conhecimento referentes à análise linguística/semiótica articulam-se com algumas dessas instâncias:

1. Fono-ortografia.
2. Morfossintaxe.
3. Sintaxe.
4. Semântica.
5. Variação linguística.
6. Elementos notacionais da escrita.

Outros objetos de conhecimento, listados com as habilidades, mostram que a análise linguística/semiótica, além dos níveis textual e gramatical, se relaciona com aspectos discursivos do texto: construção composicional, estilo, efeitos de sentido, modalização, intertextualidade e argumentação.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Progressão

Pensar um currículo tendo claro que a construção do conhecimento ocorre por aproximações sucessivas exige considerar em que condições se dará a construção da autonomia das estudantes e dos estudantes nas diferentes práticas de linguagem. Como já explicitado, desde o primeiro ano a orientação é que as crianças estejam em contato com a cultura escrita e inseridas nas práticas de linguagem: lendo e produzindo textos orais, escritos e multissemióticos.

As competências e os objetos de conhecimento apresentam de forma ampla e sintetizada o que se deve ensinar em Língua Portuguesa. Para desenvolver tais competências e dominar conteúdos, conceitos e processos, é preciso estabelecer um percurso ao longo das séries e dos segmentos, que contemple desafios e complexidade crescentes.

Alguns dos parâmetros para a progressão das aprendizagens estão explicitados na própria BNCC, como os campos de atuação em cada segmento, que partem de práticas mais cotidianas, com maior circulação de gêneros orais e menos institucionalizados (campo da vida cotidiana), e seguem em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público.

A escolha de gêneros textuais para trabalhar ao longo do Ensino Fundamental é inevitável e condição necessária para formar membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Alguns gêneros são mais propícios ao trabalho de sala de aula por ter grande circulação social ou por sua familiaridade para as crianças e jovens. No entanto, é importante que o currículo permita uma flexibilidade de escolha, porque o objetivo último não é o domínio deste ou daquele gênero, mas da capacidade de identificá-los, escolhê-los e relacioná-los com a situação comunicativa em questão.

A demanda cognitiva crescente também é determinada pela diversidade de gêneros textuais, pela complexidade textual, pelas habilidades de leitura cada vez mais demandantes e pela ampliação da diversidade cultural.

Além disso, há de se considerar as possibilidades cognitivas e o nível de autonomia da aluna, ou do aluno. Identificar uma informação explícita no texto é bem diferente de fazer uma inferência ou de estabelecer relações intertextuais. Fazer uma reescrita é bem diferente de escrever um texto de autoria. Produzir coletivamente é bem diferente de escrever individualmente.

Desse modo, a progressão da aprendizagem e a construção da autonomia do sujeito em determinada prática de linguagem começa pela realização das tarefas coletivamente com o apoio da professora, ou do professor, depois em grupos/duplas para, finalmente, realizar por conta própria.

Retomando o exemplo da produção de texto, que no 1º ano ocorre pelo ditado à professora, ou ao professor, avançando para a autonomia escritora nos anos subsequentes, devemos considerar que – dependendo do nível de complexidade do objeto de conhecimento ou do texto a ser produzido, dependendo da familiaridade da estudante, ou do estudante, com o gênero no qual será organizado (um capítulo a mais para uma obra literária) – a prática de ditar à professora, ou ao professor, poderá ter lugar, mesmo depois que a proficiência escritora já ganhou contornos de fluência em alguns textos e gêneros.

Outro importante aspecto é considerar as condições didáticas que precisam ser oferecidas para que as estudantes e os estudantes realizem leitura de textos e pensem sobre os sentidos postos pelos autores. No caso de um 1º ano, a restrição da tarefa de ler poderá variar de situações em que lê de modo autônomo um texto da tradição oral (adivinha, parlenda) ou ouvir textos lidos pela professora, ou pelo professor, e discutir os sentidos produzidos.

Assim, a progressão das aprendizagens poderá prever o trabalho com um conteúdo em determinado ano e a retomada do mesmo em anos posteriores adequando o tratamento a ser dado, o texto, ou o gênero.

Considerando esses aspectos, alguns dos critérios que podem ser utilizados para selecionar e pensar a progressão dos conteúdos na escola são:

**a) o tipo de conteúdo** – capacidades, procedimentos, comportamentos e aspectos constitutivos da linguagem verbal (oral, escrita e multissemiótica);
**b) o nível de complexidade e a natureza do conteúdo** que estará sendo desenvolvido; e
**c) o nível de autonomia** com que se espera que a estudante, ou o estudante, realize as tarefas propostas.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

# Avaliação

A avaliação, no contexto escolar, apresenta duas finalidades: identificar o que as crianças sabem para ajudá-las a aprender e certificar o resultado das aprendizagens. A primeira, se realizada no início de uma unidade didática, é conhecida como **diagnóstica** e, se realizada durante o processo, é conhecida como **formativa**. A segunda é conhecida como avaliação **somativa** e tem a função de certificar aprendizagens, de atestar o progresso para que a aluna, ou o aluno, avance em sua escolaridade. As duas finalidades – ajudar na aprendizagem e certificar – têm lógicas antagônicas e frequentemente entram em conflito, pelo fato de serem realizadas pela mesma pessoa: a professora, ou o professor, que precisa avaliar para guiar a aprendizagem e, ao final do período, avaliar para certificar ou selecionar as alunas e os alunos.

Compreender a função da avaliação no contexto escolar, como ela pode ser feita e exatamente o que é avaliado é um caminho importante para analisar a prática pedagógica e fazer escolhas mais conscientes e adequadas aos propósitos educacionais.

Antes de mais nada, faz-se importante um esclarecimento com relação à classificação mais usual da avaliação. A definição de cada tipo se dá com parâmetros diferentes: a formativa é definida com base em sua função; a somativa, de acordo com o procedimento; e a diagnóstica também em relação à sua função, porém costuma ser atrelada a um momento do processo educativo – no caso, o início.

Teresa Ribas (2010) propõe uma classificação mais ampla para a avaliação na área linguística, o que permite uma análise mais abrangente e uma escolha mais consciente dos instrumentos de avaliação.

Para que serviria a avaliação? Para a autora, com relação à função, a avaliação pode ser orientadora, reguladora ou certificativa. A **orientadora** permite coletar informação para antecipar itinerários futuros e tomar decisões ligadas ao processo de ensino; a **reguladora** corresponde à avaliação formativa, ou seja, tem seu foco no processo de aprendizagem; e a **certificativa** classifica os estudantes no final de um período.

Por exemplo, a produção da primeira versão de um conto em meio a um projeto pode revelar à professora, ou ao professor, que a turma utiliza poucos marcadores temporais, levando à inclusão, em aulas futuras, de uma proposta de revisão voltada para esse aspecto.

Ao mesmo tempo, as dificuldades encontradas pelas crianças ao produzir essa primeira versão fará com que elas tenham mais consciência dos desafios que precisam enfrentar para produzir bons contos. Dessa forma, tal situação de produção desempenha as funções orientadora e reguladora. Já a produção da versão final do conto desempenhará uma função certificativa.

Há diferentes formas de realizar a avaliação. Segundo Ribas, com relação ao procedimento, ela pode ser somativa, descritiva ou hermenêutica. A **somativa** usa dados numéricos; a **descritiva** aponta elementos observados, descrevendo seu domínio pela aluna, ou pelo aluno; e a **hermenêutica** integra indícios recolhidos por diferentes procedimentos.

Por exemplo, a nota atribuída à versão final de um conto é obtida por meio de um procedimento somativo. Já um comentário da professora, ou do professor, sobre os aspectos que a aluna, ou o aluno, compreendeu em relação às características do gênero utiliza procedimento descritivo. E um portfólio no qual a criança escolha duas produções textuais realizadas ao longo de um período letivo e reflita sobre elas (quais dificuldades enfrentou, quais conquistas realizou, comentários autoavaliativos sobre a qualidade da produção, reflexão sobre o processo de aprendizagem, autoavaliação sobre sua participação nas diferentes etapas de produção etc.) utiliza procedimento hermenêutico.

Com relação ao objeto da avaliação, ele pode ser o **produto da escrita**, o **processo de composição** ou o **processo de aprendizagem**. No primeiro caso, o que é avaliado é o texto; no segundo, as operações que permitiram chegar ao texto final; no terceiro, em que medida avançam as aprendizagens.

A produção textual pode ser avaliada com base no progresso da criança (processo de aprendizagem) e na realização das etapas de produção (processo de composição), e não apenas no resultado final (produ-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

to da escrita). Dois textos com qualidade semelhante, produzidos por dois diferentes estudantes, podem ter avaliações distintas se o primeiro tiver apresentado um progresso muito maior do que o segundo, por exemplo. Esse dilema é comumente enfrentado por professoras e professores que desejam reconhecer o progresso da criança mas se sentem limitados pelo resultado final do texto produzido. Sabendo que o objeto da avaliação não é apenas o texto final mas também a aprendizagem, e compartilhando esses critérios com a turma, a professora, ou o professor, pode fazer uma avaliação mais coerente com esses princípios.

Uma nota não aporta informação sobre os progressos ou sobre os problemas que precisam ser superados, ela atribui um grau de êxito ou fracasso, mas tem baixo valor formativo. No entanto, considerando a classificação mais ampla proposta por Ribas (2010), a nota de uma prova pode deixar de ser uma avaliação exclusivamente certificativa e passar a ter também função reguladora, se a professora, ou o professor, promover uma reflexão sobre os erros e os acertos, uma análise de boas respostas ou de respostas com problemas. Além disso, ela terá uma função orientadora na medida em que for utilizada para redefinir o percurso pedagógico.

Com relação à avaliação da leitura, é possível considerar as mesmas funções (reguladora, orientadora e certificativa) e procedimentos (somativo, descritivo e hermenêutico). Quanto ao objeto avaliado, é importante considerar tanto a compreensão do que foi lido quanto os processos, tanto as características do texto quanto as tarefas que o leitor deve realizar. Há de se verificar se a aluna, ou o aluno, domina habilidades leitoras importantes para a vida, ou seja, se sabe interpretar e resolver problemas comunicativos em situação de leitura de textos autênticos. Por isso, é importante usar nas avaliações – e nas aulas também, evidentemente – textos que circulam nos diferentes campos de atuação.

De maneira geral, a avaliação com função reguladora ou formativa deve constar de quatro tarefas a ser realizadas pela professora, ou pelo professor: desencadear comportamentos a observar, interpretar os comportamentos observados, comunicar os resultados da análise e remediar os erros e dificuldades (HADJI, 2001).

Alguns dispositivos se provaram bastante úteis para a avaliação reguladora ou formativa: as pautas de avaliação, a auto e a coavaliação e o portfólio. As pautas permitem uma avaliação mais confiável porque explicitam os critérios de excelência e o que significa a nota recebida, facilitando a ação posterior. A autoavaliação e a coavaliação requerem a implicação da aluna, ou do aluno, como avaliadora, ou avaliador, das próprias produções ou das dos colegas e favorecem a compreensão dos objetivos educativos. O portfólio consiste na seleção e organização de trabalhos pela aluna, ou pelo aluno, de acordo com critérios de qualidade, dando sentido às atividades sistemáticas de autoavaliação.

Construir e compartilhar com a turma os critérios de avaliação e, em última instância, a própria avaliação não serve apenas para diminuir a sensação de arbitrariedade, mas para promover a autorregulação da aprendizagem, que consiste em "operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio" (PERRENOUD, 1999).

Em outras palavras, a estudante, ou o estudante, torna-se cada vez mais consciente de suas aprendizagens e cada vez mais capaz de geri-las. Em última instância, é esse o indivíduo que se quer formar, pois terá autonomia para seguir aprendendo pelo resto de sua vida.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 6º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Pontuar textos adequadamente de modo a garantir a legibilidade e as intenções de significação pretendidas. | Pontua textos adequadamente de acordo com as regras estudadas de modo a garantir a legibilidade e as intenções de significação pretendidas? |
| Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc. | Utiliza, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.? |
| Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. | Escreve palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita estudadas? |
| Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.<br>Selecionar, ao produzir textos, a palavra mais adequada para os efeitos pretendidos. | Analisa diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica?<br>Seleciona, ao produzir textos, a palavra mais adequada para os efeitos pretendidos? |
| Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. | Forma antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação? |
| Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas. | Distingue palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas? |
| Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo afirmativo e negativo.<br>Reconhecer que a flexão de grau dos substantivos e adjetivos provoca modificações no sentido das palavras.<br>Considerar a modificação dos sentidos provocados por flexões de grau nos substantivos e adjetivos, selecionando a palavra adequada para os sentidos pretendidos no texto que produz. | Analisa a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo afirmativo e negativo?<br>Reconhece que a flexão de grau dos substantivos e adjetivos provoca modificações no sentido das palavras?<br>Considera a modificação dos sentidos provocados por flexões de grau nos substantivos e adjetivos e seleciona a palavra adequada para os sentidos pretendidos no texto que produz? |
| Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa. | Identifica os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa? |
| Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal e verbal nos textos que produz, considerando os efeitos do uso incorreto em relação ao contexto de produção. | Emprega, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples ou composto) nos textos que produz, considerando os efeitos do uso incorreto em relação ao contexto de produção? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação. | Identifica, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação? |
| Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas. | Identifica, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas? |
| Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos. | Classifica, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos? |
| Utilizar, ao produzir textos, recursos de coesão referencial, recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes de modo a garantir a legibilidade do texto e as intenções de significação pretendidas. | Utiliza, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto) de modo a garantir a legibilidade do texto e as intenções de significação pretendidas? |
| Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. | Analisa, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos? |
| Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração. | Identifica sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração? |
| **CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO** | |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar e utilizar as formas de composição das notícias. | Analisa e utiliza as formas de composição das notícias: pirâmide invertida no impresso, blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, áudios etc.? |
| Analisar os recursos estilísticos e semióticos e os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias. | Analisa os recursos estilísticos e semióticos e os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo e modo? |
| Analisar os recursos estilísticos e semióticos dos textos de apreciação. | Analisa os recursos estilísticos e semióticos dos textos de apreciação: estratégias de persuasão com os recursos linguístico-discursivos utilizados (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, jogos de palavras, imagens)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos, de forma a desenvolver uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. | Identifica diferentes graus de parcialidade ou imparcialidade dados pelo recorte e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor? |
| Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia. | Identifica alguns dos gêneros jornalísticos mais frequentes (como notícia, reportagem, carta de leitor e resenha), compreendendo a centralidade da notícia? |
| Analisar a estrutura e o funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na web. | Analisa a estrutura e o funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na web? |
| Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais e nas revistas, destacando assuntos em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa.<br>Fazer publicações de interesse geral nesses espaços do leitor. | Destaca notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas e debates em foco?<br>Posiciona-se de maneira ética e respeitosa diante de textos e opiniões a eles relacionadas?<br>Publica notícias, notas jornalísticas e fotorreportagem de interesse geral nos espaços do leitor? |
| Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade. | Compara informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade? |
| Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical e hierarquização de informações em notícias e textos de apreciação. | Identifica os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical e seleção e hierarquização de informações em notícias e textos de apreciação? |
| Identificar os efeitos de sentido provocados pela escolha de imagens estáticas em notícias. | Identifica os efeitos de sentido provocados pela escolha de imagens em notícias: definição de figura e fundo, ângulo, profundidade e foco, cores e tonalidades? |
| Identificar, em notícias, as principais informações. | Identifica, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências? |
| Inferir e justificar o efeito de humor, ironia e/ou crítica em textos multissemióticos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores. | Infere e justifica, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação etc., ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores? |
| Posicionar-se criticamente em relação a textos de apreciação para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas, reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas. | Posiciona-se criticamente em relação a textos de apreciação para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas, diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou a produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ORALIDADE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Produzir notícias para rádio, TV, vídeos ou podcasts relativos a fatos e temas de interesse pessoal, local ou global, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio do gênero, ainda que em situação de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | Desenvolve estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição e reescrita (estes dois últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de notícias para rádio, TV, vídeos ou podcasts, considerando sua adequação à forma composicional e estilo de gêneros; clareza; progressão temática; variedade linguística empregada; elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.; e elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc., ainda que em situação de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |
| Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (estes três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de notícias para rádio, TV, vídeos ou podcasts, considerando sua adequação à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala e os elementos cinésicos, ainda que em situação de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. | Planeja notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção do texto: escolhendo um fato relevante (para a turma, escola ou comunidade), fazendo levantamento de dados e informações sobre o fato (entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.), fazendo registros, escolhendo fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e prevendo uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos)? |
| Produzir notícia impressa com as características do gênero e o estabelecimento adequado de coesão.<br>Produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem, ainda que seja em situações de colaboração com colegass e/ou com a professora, ou o professor. | Produz notícia impressa com as características do gênero: título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de terceira pessoa, de palavras que indicam precisão e o estabelecimento adequado de coesão?<br>Produz notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem, em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |
| Planejar textos e vídeos de apresentação e apreciação, tendo em vista as condições de produção do texto. | Planeja textos e vídeos de apresentação e apreciação escolhendo uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, saraus, slams etc. –, buscando informação sobre a produção ou o evento escolhido, elaborando uma síntese de informações sobre a obra ou o evento, elencando/selecionando aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente, roteirizando passo a passo para posterior gravação dos vídeos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO | |
|---|---|
| PRODUÇÃO DE TEXTOS | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Produzir textos que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais tendo em vista o contexto de produção, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou das produções. | Produz textos que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou eventos (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção e circulação (os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação), o modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), a variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, a construção da textualidade, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou das produções? |
| Produzir e publicar textos em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, como forma de vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | Produz e publica textos em várias mídias, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |
| Corrigir e aprimorar as produções realizadas com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração de colegas. | Corrige e aprimora as produções realizadas com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração de colegas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.? |
| Revisar/editar o texto produzido, tendo em vista a adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, as características do gênero, os aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e o uso adequado das ferramentas de edição e adequação à norma culta. | Revisa/edita o texto produzido, tendo em vista a adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, as características do gênero, os aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e o uso adequado das ferramentas de edição e adequação à norma culta? |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| No estudo de textos de divulgação científica, reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica, as marcas linguísticas dessa organização e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática dos textos, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | No estudo de textos de divulgação científica, reconhece e utiliza os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar adequadamente a coesão e a progressão temática dos textos, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | Reconhece a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e procede à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |
| Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos e reconhecer traços da linguagem, fazendo uso cada vez mais consciente – na produção de textos – das estratégias de impessoalização da linguagem, como forma de ampliar sua capacidade discursiva, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | Analisa a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, olho, introdução, divisão do texto em subtítulos; imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas e mapas) etc.; definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |
| Identificar os modos de introdução de outras vozes no texto de divulgação científica e as pistas linguísticas responsáveis por introduzir a posição do autor e dos outros autores citados, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | Identifica os modos de introdução de outras vozes no texto de divulgação científica – citação literal e paráfrase – e as pistas linguísticas responsáveis por introduzir a posição do autor e dos outros autores citados ("Segundo X..."; "De acordo com Y ..."; "De minha/nossa parte, penso/amos que"...), ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Realizar pesquisa, com questões e recortes definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas. | Realiza pesquisa, com questões e recortes definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas? |
| Relacionar os contextos de produção de resumos, verbetes, esquemas e infográficos com os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas, de forma a ampliar as possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores. | Relaciona os contextos de produção de resumos, verbetes, esquemas e infográficos com os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores? |
| Comparar, em textos lidos sobre os temas em estudo, com a ajuda da professora, ou do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições. | Compara, em textos lidos sobre os assuntos em estudo, com a ajuda da professora, ou do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições? |
| No processo de leitura e síntese de textos de divulgação científica, utilizar pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores. | No processo de leitura e síntese de textos de divulgação científica, utiliza pistas linguísticas – tais como "em primeiro/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "dito de outro modo", "isto é", "por exemplo" – para compreender a hierarquização das proposições, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ao realizar estudo ou pesquisa sobre determinado tema, selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas e organizar, esquematicamente, com ajuda da professora, ou do professor, as informações necessárias (sem excedê-las), com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores. | Ao realizar estudo ou pesquisa sobre determinado tema, seleciona informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade delas?<br>Organiza, esquematicamente, com ajuda da professora, ou do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores? |
| Articular o verbal com imagens e retextualizar, do discursivo para o esquemático, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão dos textos e analisar as características das multissemioses em esquemas e infográficos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores. | Ao realizar estudo ou pesquisa sobre determinado tema, retextualiza, do discursivo para o esquemático, informações e dados relevantes, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão dos textos e analisa as características das multissemioses em esquemas e infográficos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores? |
| Utilizar procedimentos de leitura que possibilitam maior compreensão do texto de divulgação científica e a sistematização de conteúdos e informações, em situações de cooperação e, posteriormente, de forma autônoma. | Grifa as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura; produz marginálias (ou toma notas em outro suporte) e sínteses organizadas em itens e esquema como forma de possibilitar maior compreensão do texto de divulgação científica e a sistematização de conteúdos e informações, em situações de cooperação e, posteriormente, de forma autônoma? |
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Respeitar os turnos de fala de acordo com as características do gênero e formular perguntas coerentes e adequadas ao tema, na participação em apresentações orais de estudos realizados em classe e em seminários, discussões de estudo em aula, assembleias e colegiados estudantis. | Respeita os turnos de fala de acordo com as características do gênero e formula perguntas coerentes e adequadas ao tema na participação em apresentações orais de estudos realizados em classe e em seminários, discussões de estudo em aula, assembleias e colegiados estudantis? |
| Tomar nota em exposições orais, identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. | Toma nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Divulgar resultados de pesquisas por meio de verbete, esquema e/ou infográfico. | Produz verbete, esquema e/ou infográfico para divulgar resultados de pesquisas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Planejar verbete, esquema ou infográfico para divulgação do conhecimento e de dados e resultados com base nas pesquisas feitas anteriormente.<br><br>Produzir, revisar e editar verbete, esquema ou infográfico para divulgação de conhecimento, dados e resultados de pesquisas, tendo em vista seus contextos de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos, ainda que em situações de trabalho colaborativo com colegas e a professora, ou o professor. | Planeja verbete, esquema ou infográfico para divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, com a elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente e/ou de notas e sínteses de leituras, registros de experimentos ou estudo de campo?<br><br>Produz, revisa e edita verbete, esquema ou infográfico para divulgação do conhecimento, dados e resultados de pesquisas, selecionando e resumindo as informações mais relevantes de acordo com o propósito do resumo, considerando a ordem de apresentação das informações e/ou as relações entre elas, a correspondência com elementos gráficos e usando, adequadamente, paráfrases e citações, ainda que em situações de trabalho colaborativo com colegas e a professora, ou o professor? |
| **CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar, entre textos literários e entre essas e outras manifestações artísticas, referências explícitas a outros textos, ainda que seja em colaboração com outros leitores. | Analisa, entre textos literários e entre essas e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas a outros textos em relação a temas, personagens e recursos literários e semióticos, ainda que seja em colaboração com outros leitores? |
| Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – textos de gêneros literários diversos, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.<br><br>Ampliar os critérios pessoais de apreciação estética dos textos lidos, verbalizando-os nos momentos de trabalho coletivo e exemplificando-os com trechos da obra. | Lê textos de gêneros literários diversos de forma autônoma, compreende, expressa avaliação sobre o texto lido e estabelece preferências por temas, autores e gêneros (romances infantojuvenis; contos populares e de terror; lendas brasileiras, indígenas e africanas; narrativas de aventuras e de enigma; mitos; crônicas; autobiografias; histórias em quadrinhos; mangás; poemas de forma livre e fixa, como sonetos e cordéis, videopoemas; e poemas visuais, entre outros?<br><br>Demonstra ter ampliado os critérios pessoais de apreciação estética (relação entre o tema tratado e o interesse do leitor presumido; relevância do social do tema; tipo de linguagem empregada pelo autor; recursos textuais utilizados e os efeitos de sentido produzido; tratamento dado ao tema/assunto; relação entre texto e ilustração; tipo de ilustração; características do projeto editorial da obra; entre outros critérios) que emprega na análise e seleção de textos/obras para leitura? |
| Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em narrativas ficcionais e outros textos literários, ainda que seja em colaboração com outros leitores. | Infere a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, nas narrativas ficcionais e outros textos literários, ainda que seja em colaboração com outros leitores. |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando as apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais. | Participa de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas?<br>Tece comentários de ordem estética e afetiva e justifica suas apreciações ao relacionar características das obras com preferências pessoais?<br>Escreve comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais? |
| Identificar, em textos narrativos ficcionais, os elementos da estrutura narrativa, as formas de expressar a passagem do tempo e os recursos utilizados para a caracterização dos cenários e dos personagens, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores.<br>Analisar, em textos narrativos ficcionais, os efeitos de sentido decorrentes dos recursos de construção da textualidade e dos usos de recursos linguísticos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores. | Identifica, em textos narrativos ficcionais, o enredo; o foco narrativo; os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e os que articulam as diferentes partes do texto; e a escolha lexical típica do gênero para caracterizar cenários e personagens, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores?<br>Analisa, em textos narrativos ficcionais, os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação empregados, da caracterização do espaço físico e do tempo cronológico, do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores? |
| Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura. | Mostra-se interessado na leitura de livros de literatura?<br>Lê ou inicia a leitura de livros de literatura que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura no que diz respeito aos recursos linguísticos, ao gênero e à temática, com base nas orientações dadas pela professora, ou pelo professor? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Criar narrativas ficcionais observando os elementos da estrutura narrativa e de construção da textualidade próprios ao gênero pretendido, ainda que seja em situações de colaboração com outros colegas. | Cria narrativas ficcionais que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, empregando adequadamente enredo; personagens; tempo; espaço; narrador; tempos verbais propícios à narração de fatos passados; diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto, ainda que seja em situações de colaboração com outros colegas? |
| Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário, ainda que em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | Engaja-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, produzindo textos adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos, às configurações da situação de produção (o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.) e à verossimilhança própria ao texto literário, ainda que em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 7º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais ou pronominais, que contribuem para a continuidade do texto. | Estabelece relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto? |
| Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. | Utiliza, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual? |
| Pontuar textos adequadamente de modo a garantir a legibilidade e as intenções de significação pretendidas. | Pontua textos adequadamente, de acordo com as regras estudadas, de modo a garantir a legibilidade e as intenções de significação pretendidas? |
| Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação e hipérbole. | Analisa os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação e hipérbole, entre outras? |
| Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. | Escreve palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita? |
| Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos na Língua Portuguesa. | Forma, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos na Língua Portuguesa? |
| Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade. | Identifica, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade? |
| Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações. | Reconhece, em textos, o verbo como o núcleo das orações? |
| Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta (intransitivos e transitivos). | Identifica, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta (intransitivos e transitivos)? |
| Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos. | Emprega as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos? |
| Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto). | Identifica, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto)? |
| Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal. | Identifica, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal? |
| Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração. | Identifica, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc. | Utiliza, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.? |
| Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula ou conjunções que expressem soma e/ou oposição de sentidos. | Identifica, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula ou conjunções que expressem soma e/ou oposição de sentidos (mas, porém, todavia etc.)? |
| Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais ou pronominais. | Reconhece recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos)? |
| Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição e causalidade. | Analisa, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição e causalidade? |
| **CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO** | |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar e utilizar as formas de composição das entrevistas. | Analisa e utiliza as formas de composição das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.? |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Distinguir diferentes propostas editoriais de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor e que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado. | Distingue diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. – de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor e que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado?<br>Compara notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias? |
| Distinguir, em textos jornalísticos, o fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato. | Distingue, em segmentos descontínuos de textos jornalísticos, o fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato? |
| Identificar e avaliar teses, opiniões e posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos, manifestando concordância ou discordância. | Identifica e avalia teses, opiniões e posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar os efeitos de sentido provocados pela topicalização de elementos e pelo uso de terceira pessoa em reportagens e entrevistas. | Identifica os efeitos de sentido provocados pela topicalização de elementos e pelo uso de terceira pessoa em reportagens e entrevistas? |
| Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos e perceber seus efeitos de sentido. | Percebe os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos – na elaboração do título, nas escolhas lexicais, nas construções metafóricas, na explicitação ou na ocultação de fontes de informação? |
| Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas em reportagens. | Identifica, em reportagens, os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens – definição de figura e fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades e relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição)? |
| Identificar, em reportagens e entrevistas, as principais informações. | Identifica, em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem?<br>Identifica, em entrevistas, os principais temas/subtemas abordados, as explicações dadas ou as teses defendidas em relação a esses subtemas? |
| Inferir e justificar o efeito de humor, ironia e/ou crítica em textos multissemióticos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores. | Infere e justifica, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc., ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores? |
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Definir o contexto de produção da entrevista, levantar informações, preparar o roteiro de perguntas, realizar entrevista, selecionar partes dela, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto. | Define o contexto de produção da entrevista (objetivos, por que aquele entrevistado etc.)?<br>Levanta informações sobre o entrevistado e o acontecimento ou tema em questão?<br>Prepara o roteiro de perguntas?<br>Realiza entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas com base nas respostas dadas?<br>Seleciona partes, transcreve e faz edição escrita da entrevista, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática? |
| Produzir e publicar textos em várias mídias, vivenciando significativamente o papel de repórter, como maneira de vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | Produz e publica textos em várias mídias, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO | |
|---|---|
| ORALIDADE | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Produzir textos considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação, ao modo, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada e à construção da textualidade.<br>Corrigir e aprimorar as produções realizadas, com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração dos colegas. | Produz textos considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte e a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade (relacionada às propriedades textuais e do gênero)?<br>Corrige e aprimora as produções realizadas, com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração de colegas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.? |
| Revisar/editar o texto produzido, adequando-o ao contexto de produção, a mídia em questão, as características do gênero, os aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e o uso adequado das ferramentas de edição e adequação à norma culta. | Revisa/edita o texto produzido, adequando-o ao contexto de produção, a mídia em questão, as características do gênero, os aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e o uso adequado das ferramentas de edição e adequação à norma culta? |
| Planejar reportagem impressa e/ou em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. | Planeja reportagem impressa e/ou em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto: escolhendo um fato a ser aprofundado ou um tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), fazendo o levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema (que pode ser por meio de entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc.), registrando informações e dados, escolhendo fotos ou imagens a produzir ou a utilizar, elaborando infográficos, quando for o caso, e prevendo uma estrutura hipertextual (quando a publicação for em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados)? |
| Produzir reportagem impressa e/ou reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e as mídias disponíveis. | Produz reportagem impressa, tendo em vista as características do gênero: título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas?<br>Produz reportagens multimidiáticas considerando a organização hipertextual, o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e a adequação à norma-padrão? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos, da esfera política e reivindicatórios, de forma a incrementar a compreensão e possibilitar uma produção mais adequada e/ou fundamentada quando isso for requerido. | Analisa a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a ser propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão)?<br>Analisa a forma composicional de textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, justificativas e ações a ser adotadas) e suas marcas linguísticas? |
| Identificar proibições e direitos em textos normativos e legais. | Identifica a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Constituição brasileira, entre outros? |
| Explorar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações, bem como textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos. | Explora espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação)?<br>Analisa textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços? |
| Analisar, com base no contexto de produção, a organização das cartas de solicitação e de reclamação e algumas de suas marcas linguísticas, como maneira de possibilitar a escrita fundamentada de textos desse gênero ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum de seus membros. | Analisa a organização das cartas de solicitação e de reclamação: datação; forma de início; apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação; explicações, argumentos e/ou relatos do problema; e fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição? |
| Analisar a pertinência da solicitação ou justificação. | Identifica o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa? |
| Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos e a regulamentação da organização escolar a seus contextos de produção como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, fomentar os princípios democráticos e de ter uma atuação pautada pela ética da responsabilidade. | Relaciona textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição brasileira, o ECA etc. –, e a regulamentação da organização escolar (por exemplo, regimento escolar) a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Realizar levantamento de problemas que contemplem a comunidade escolar e examinar normas e legislações. | Realiza levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações ou solicitações relativas à comunidade escolar ou algum de seus membros?<br>Examina normas e legislações referentes ao problema levantado? |
| Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão. | Produz textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, fazendo reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.)? |
| **CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA** | |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| No estudo de textos de divulgação científica, reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica, as marcas linguísticas dessa organização e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática dos textos, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | No estudo de textos de divulgação científica, reconhece e utiliza os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |
| Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | Reconhece a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e procede à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |
| Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos e reconhecer traços da linguagem que apresentam, fazendo uso cada vez mais consciente – na produção de textos – das estratégias de impessoalização da linguagem como forma de ampliar a capacidade discursiva, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | Analisa a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, olho, introdução, divisão do texto em subtítulos; imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc.; definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar os modos de introdução de outras vozes no texto de divulgação científica e as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados, ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor. | Identifica e utiliza os modos de introdução de outras vozes no texto de divulgação científica – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados ("Segundo X..."; "De acordo com Y ..."; "De minha/nossa parte, penso/amos que..."), ainda que seja em situações de colaboração com colegas e/ou com a professora, ou o professor? |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Realizar pesquisa, com base em questões e recortes definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas. | Realiza pesquisa, com base em questões e recortes definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas? |
| Relacionar os contextos de produção de entrevistas e reportagens de divulgação científica com os aspectos relativos à construção composicional e marcas linguísticas, de forma a ampliar as possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. | Relaciona os contextos de produção de entrevistas e reportagens de divulgação científica com os aspectos relativos à construção composicional e marcas linguísticas? |
| Comparar, em textos lidos sobre assuntos em estudo, com a ajuda da professora, ou do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições. | Compara, em textos lidos sobre assuntos em estudo, com a ajuda da professora, ou do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições? |
| No processo de leitura e síntese de textos de divulgação científica, utilizar pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores. | No processo de leitura e síntese de textos de divulgação científica, utiliza pistas linguísticas – tais como "em primeiro/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "dito de outro modo", "isto é", "por exemplo" – para compreender a hierarquização das proposições, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores? |
| Ao realizar estudo ou pesquisa sobre determinado tema, selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas e organizar, esquematicamente, com a ajuda da professora, ou do professor, as informações necessárias (sem excedê-las), com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores. | Ao realizar estudo ou pesquisa sobre determinado tema, seleciona informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes?<br>Organiza, esquematicamente, com a ajuda da professora, ou do professor, as informações necessárias (sem excedê-las), com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores? |
| Articular o verbal com imagens e retextualizar, do discursivo para o esquemático, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses em esquemas e infográficos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores. | Ao realizar estudo ou pesquisa sobre determinado tema, retextualiza, do discursivo para o esquemático, informações e dados relevantes, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisa as características das multissemioses em esquemas e infográficos, ainda que seja em situações de colaboração com outros leitores? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Utilizar procedimentos de leitura que possibilitam tanto uma maior compreensão do texto de divulgação científica quanto a sistematização de conteúdos e informações, partindo do trabalho em situações de cooperação e, progressivamente, chegando ao trabalho autônomo. | Grifa as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produz marginálias (ou toma notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens e esquema, como forma de possibilitar tanto uma maior compreensão do texto de divulgação científica quanto a sistematização de conteúdos e informações, partindo do trabalho em situações de cooperação e, progressivamente, chegando ao trabalho autônomo? |
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Respeitar os turnos de fala de acordo com as características do gênero e formular perguntas coerentes e adequadas ao tema, na participação em apresentações orais de estudos realizados em classe e em seminários, discussões de estudo em aula, assembleias e colegiados estudantis. | Respeita os turnos de fala de acordo com as características do gênero e formula perguntas coerentes e adequadas ao tema na participação em apresentações orais de estudos realizados em classe e em seminários, discussões de estudo em aula, assembleias e colegiados estudantis? |
| Tomar nota em exposições orais, identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos. | Toma nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos? |
| Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado; levantar informações sobre o entrevistado e o tema da entrevista; elaborar roteiro de perguntas; realizar entrevista com base no roteiro, abrindo possibilidades para fazer outras perguntas com base na resposta, se o contexto permitir; tomar nota, gravar ou salvar a entrevista; e usar adequadamente as informações obtidas, visando a produção de podcast ou vídeo de divulgação científica. | Define o recorte temático da entrevista e o entrevistado considerando o público e o propósito do podcast ou vídeo?<br>Levanta informações sobre o entrevistado e o tema da entrevista?<br>Elabora roteiro de perguntas considerando o propósito do podcast ou vídeo e as informações sobre o entrevistado e o tema da entrevista?<br>Realiza entrevista, com base no roteiro, fazendo outras perguntas com base nas respostas obtidas, se o contexto permitir?<br>Toma nota, grava ou salva a entrevista e usa adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Divulgar resultados de pesquisas por meio de reportagem. | Produz reportagem para divulgar resultados de pesquisas? |
| Produzir resumos com base em notas e/ou esquemas feitos. | Produz resumos com base em notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Planejar reportagem de divulgação científica com base nas pesquisas feitas anteriormente.<br><br>Produzir, revisar e editar reportagem de divulgação científica, tendo em vista os contextos de produção e as regularidades do gênero em termos de sua construção composicional e estilo, ainda que em situações de trabalho colaborativo com colegas e com a professora, ou o professor. | Planeja reportagem de divulgação científica com a elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente e/ou notas e sínteses de leituras, registros de experimentos ou estudo de campo?<br><br>Produz, revisa e edita reportagem de divulgação científica, articulando as informações coletadas em pesquisas e entrevistas, considerando o público leitor ao selecionar tais informações?<br><br>Escolhe a linguagem utilizada, mantendo, ao mesmo tempo, o rigor científico necessário, ainda que em situações de trabalho colaborativo com colegas e com a professora, ou o professor? |
| **CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** | |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos nos poemas. | Analisa os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os seguintes recursos: variações no ritmo, estrofação, rimas, figuras de linguagem (aliteração, assonância, comparação, metáfora) nos poemas? |
| Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, da postura corporal e gestualidade, nas apresentações teatrais. | Analisa os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, da postura corporal e gestualidade, nas apresentações teatrais? |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – textos de gêneros literários diversos, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.<br><br>Ampliar os critérios pessoais de apreciação estética dos textos lidos, verbalizando-os nos momentos de trabalho coletivo e exemplificando-os com trechos da obra. | Lê textos de gêneros literários diversos de forma autônoma?<br><br>Compreende, expressa avaliação sobre o texto lido e estabelece preferências por temas, autores e gêneros: romances infantojuvenis; contos populares e de terror; lendas brasileiras, indígenas e africanas; narrativas de aventuras e de enigma; mitos; crônicas; autobiografias; histórias em quadrinhos; mangás; poemas de forma livre e fixa, como sonetos e cordéis; videopoemas e poemas visuais, entre outros?<br><br>Demonstra ter ampliado os critérios pessoais de apreciação estética (relação entre o assunto e o interesse do leitor presumido; relevância do social do tema; tipo de linguagem empregada pelo autor; recursos textuais utilizados e os efeitos de sentido produzido; tratamento dado ao tema/assunto; relação entre texto e ilustração; tipo de ilustração; e características do projeto editorial da obra, entre outros critérios) que emprega na análise e seleção de textos/obras para leitura? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar, entre textos literários e entre esses e outras manifestações artísticas, referências explícitas a outros textos, ainda que seja em colaboração com outros leitores. | Analisa, entre textos literários e entre esses e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos, ainda que seja em colaboração com outros leitores? |
| Identificar elementos textuais e recursos linguísticos e semióticos dos textos dramáticos. | Identifica, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência? |
| Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em narrativas ficcionais e outros textos literários, ainda que seja em colaboração com outros leitores. | Infere a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo nas narrativas ficcionais e em outros textos literários, ainda que seja em colaboração com outros leitores? |
| Participar de práticas de compartilhamento de leitura, recepção de obras literárias e manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva, justificando suas apreciações e escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais. | Participa de práticas de compartilhamento de leitura, recepção de obras literárias e manifestações artísticas?<br>Tece comentários de ordem estética e afetiva e justifica suas apreciações ao relacionar características das obras com preferências pessoais?<br>Escreve comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais? |
| Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura. | Mostra-se interessado na leitura de livros de literatura?<br>Lê ou inicia a leitura de livros de literatura que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura no que diz respeito aos recursos linguísticos, ao gênero e à temática, com base nas orientações dadas pela professora, ou pelo professor? |
| Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos empregados no texto dramático. | Analisa a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão e cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral? |
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas, os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem, elaborando as rubricas indicadas pelo autor. | Representa cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem, elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Ler em voz alta poemas e textos dramáticos expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente. | Lê em voz alta poemas e textos dramáticos, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta etc. |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Criar poemas utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, explorando as relações entre imagem e texto verbal. | Cria poemas (compostos de versos livres, de forma fixa, poemas visuais e/ou videopoemas) utilizando recursos visuais (distribuição da mancha gráfica), semânticos e sonoros (cadências, ritmos e rimas) e explorando as relações entre imagem e texto verbal? |
| Elaborar texto teatral com base na adaptação de outros textos, apresentando organização textual e recursos linguísticos típicos do gênero. | Elabora texto teatral com base na adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, entre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço e do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática? |
| Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. | Engaja-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, produzindo textos adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos, às configurações da situação de produção (o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.) e à verossimilhança própria ao texto literário? |







Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. | Estabelece relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais? |
| Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. | Utiliza, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais – ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.? |
| Analisar processos de formação de palavras por composição, apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas. | Analisa processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas? |
| Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.). | Explica os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)? |
| Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração. | Identifica, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores)? |
| Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente. | Diferencia, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente? |
| Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva). | Identifica, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva)? |
| Interpretar efeitos de sentido de modificadores em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos. | Interpreta efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer os próprios textos? |
| Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo, usando-os para enriquecer seus próprios textos. | Interpreta, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais, advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer os próprios textos? |
| Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação. | Identifica, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação? |
| Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às próprias produções. | Identifica, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às próprias produções? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial – conjunções e articuladores textuais. | Infere efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial – conjunções e articuladores textuais? |
| Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial e referencial, construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. | Utiliza, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual? |
| **CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO** | |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar e utilizar as formas de composição dos artigos de opinião e/ou cartas argumentativas. | Analisa e utiliza as formas de composição dos artigos de opinião e/ou cartas argumentativas: contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos? |
| Analisar os recursos estilísticos e semióticos dos textos publicitários. | Analisa os recursos estilísticos e semióticos dos textos publicitários – formas de imperativo e estratégias de persuasão e apelo ao consumo, com os recursos linguístico-discursivos (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens)? |
| Analisar os recursos estilísticos e semióticos dos artigos de opinião e/ou cartas argumentativas. | Analisa os recursos estilísticos e semióticos dos artigos de opinião e/ou cartas argumentativas – formas de presente e futuro; marcas de pessoa, número, tempo e modo; recursos persuasivos (elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação)? |
| Garantir a coesão, a coerência e a progressão temática na escrita/reescrita de textos argumentativos. | Utiliza, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos ("primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão" etc.)? |
| Analisar os movimentos argumentativos e os tipos de argumentos em artigo de opinião e/ou carta argumentativa, avaliando sua força. | Identifica os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos em artigo de opinião e/ou carta argumentativa, avaliando sua força? |
| Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. | Analisa a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos: modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc.? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos. | Identifica e compara as várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos – tipos de fato noticiados e comentados, escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar, destaque ou enfoque dado e a fidedignidade da informação? |
| Comparar o tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos. | Identifica diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos? |
| Analisar e comparar peças publicitárias variadas e perceber a articulação entre elas em campanhas, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. | Analisa peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.) – especificidades das várias semioses e mídias; a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão?<br>Compara peças publicitárias variadas e percebe a articulação entre elas em campanhas? |
| Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. | Identifica e analisa os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados – como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc.? |
| Inferir e justificar o efeito de humor, ironia e/ou crítica em textos multissemióticos. | Infere e justifica, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.? |
| Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a desenvolver uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos. | Analisa os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a desenvolver uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos? |
| Analisar diferentes práticas e textos pertencentes a gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e opinião, possibilitando uma presença mais crítica e ética nas redes. | Analisa diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, possibilitando uma presença mais crítica e ética nas redes? |
| Analisar textos de opinião e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa diante de fatos e opiniões relacionados aos textos. | Analisa textos de opinião (artigos, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posiciona-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa diante de fatos e opiniões relacionados aos textos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar e avaliar teses, opiniões e posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos, posicionando-se diante da questão controversa de forma sustentada. | Identifica e avalia teses, opiniões e posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo, resenha crítica etc.), posicionando-se diante da questão controversa de forma sustentada? |
| Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso a formas de apropriação textual. | Analisa o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso a formas de apropriação textual – paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre? |
| Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos e seus efeitos de sentido. | Analisa o uso e efeitos de sentido de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos – elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou a ocultação de fontes de informação? |
| Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento. | Analisa, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento: performance, montagem (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens, complementaridades, interferências etc.), ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros? |
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e analisar posicionamentos em situações de argumentação oral e posicionar-se diante deles. | Identifica e analisa posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e posiciona-se diante deles? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Produzir artigos de opinião e/ou cartas argumentativas, tendo em vista o contexto de produção. | Produz artigos de opinião e/ou cartas argumentativas, tendo como objetivo a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação e ênfase? |
| Produzir e publicar textos em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, como forma de vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável. | Produz e publica textos em várias mídias? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO | |
|---|---|
| PRODUÇÃO DE TEXTOS | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Produzir textos considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação, ao modo, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto e à construção da textualidade.<br>Corrigir e aprimorar as produções realizadas, com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração das colegas edos colegas. | Produz textos considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – enunciadores envolvidos, objetivos, gênero, suporte e circulação –, ao modo (escrito ou oral, imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada ao contexto, à construção da textualidade (relacionada às propriedades textuais e do gênero)?<br>Corrige e aprimora as produções realizadas, com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração dos colegas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.? |
| Revisar/editar o texto produzido, tendo em vista a adequação ao contexto de produção e à mídia; as características do gênero; os aspectos relativos à textualidade; a relação entre as diferentes semioses; a formatação e o uso adequado das ferramentas de edição e a adequação à norma culta. | Revisa/edita o texto produzido, tendo em vista a adequação ao contexto de produção e à mídia; as características do gênero; os aspectos relativos à textualidade; a relação entre as diferentes semioses; a formatação e o uso adequado das ferramentas de edição e a adequação à norma culta? |
| Planejar, produzir, revisar e editar campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, levando em conta o contexto de produção. | Produz, revisa e edita campanha publicitária com base em um levantamento de questões, problemas, temas e causas significativas para a escola e/ou comunidade; na definição do público-alvo; e na articulação de diferentes peças publicitárias (cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV)?<br>Utiliza estratégias de persuasão e convencimento, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pela ideia? |
| Planejar artigos de opinião e/ou cartas argumentativas, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. | Planeja artigos de opinião e/ou cartas argumentativas escolhendo o tema a ser discutido com base na relevância para a turma, escola ou comunidade?<br>Levanta dados e informações sobre a questão, utilizando argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, consultando fontes diversas (entrevistas com especialistas, análise de textos), organizando esquematicamente as informações e os argumentos?<br>Define os (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar, em gravações de exposições orais, a construção composicional dos gêneros de apresentação, os elementos paralinguísticos e cinésicos para se sair melhor nas apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento. | Analisa, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, entre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tom e volume da voz, pausas, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para se sair melhor nas apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento? |
| Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais. | Usa adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização; topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens; inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos; dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide; e usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.? |
| Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos e reconhecer traços da linguagem que apresentam, fazendo uso cada vez mais consciente, na produção de textos, das estratégias de impessoalização da linguagem, como forma de ampliar a capacidade discursiva. | Analisa a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: contextualização do campo; ordenação temporal ou temática por tema ou subtema; intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc.?<br>Reconhece traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), uso da terceira pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc.? |
| Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados e os elementos de normatização em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos. | Identifica e utiliza os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados ("Segundo X..."; "De acordo com Y ..."; "De minha/nossa parte, penso/amos que"...)?<br>Identifica e utiliza elementos de normatização (regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas etc.) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase usados nos textos de divulgação do conhecimento. | Utiliza e percebe mecanismos de progressão temática, como retomadas anafóricas ("que, cujo, onde", pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.) ou catafóricas (remetendo para adiante em vez de retomar o já dito)?<br>Usa organizadores textuais, coesivos etc. e analisa os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento? |
| Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links. | Analisa a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na web e procede à remissão a conceitos e relações por meio de links? |
| Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, em resenhas e apresentações orais. | Analisa e utiliza asseverativos – quando se concorda com (realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida etc.) ou discorda de (de jeito nenhum, de forma alguma) uma ideia – e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente)? |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Relacionar os contextos de produção de resenhas e apresentações orais com os aspectos relativos à construção composicional e marcas linguísticas, de forma a ampliar as possibilidades de compreensão (e produção) de textos desses gêneros. | Relaciona os contextos de produção de resenhas e apresentações orais com os aspectos relativos à construção composicional e marcas linguísticas? |
| Comparar, em textos lidos sobre temas em estudo, com a ajuda da professora, ou do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta os contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a identificar erros ou imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações. | Compara, em textos lidos sobre temas em estudo, com a ajuda da professora, ou do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a identificar erros ou imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações? |
| Utilizar pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos de divulgação científica. | Utiliza pistas linguísticas – tais como "em primeiro/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "dito de outro modo", "isto é", "por exemplo" – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos de divulgação científica? |
| Ao realizar estudo ou pesquisa sobre determinado tema, selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas e organizar, esquematicamente, com a ajuda da professora, ou do professor, as informações necessárias (sem excedê-las), com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. | Ao estudar ou pesquisar determinado tema, seleciona informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade das fontes, e organiza, esquematicamente, com a ajuda da professora, ou do professor, as informações necessárias com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Articular o verbal com imagens e transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. | Ao realizar estudo ou pesquisa sobre determinado tema/assunto, retextualiza, do discursivo para o esquemático, informações e dados relevantes, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisa as características das multissemioses em esquemas e infográficos? |
| Utilizar procedimentos de leitura que possibilitam maior compreensão do texto de divulgação científica e a sistematização de conteúdos e informações, posicionando-se diante dos textos. | Grifa as partes essenciais do texto de divulgação científica, tendo em vista os objetivos de leitura, produz marginálias (ou toma notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento diante dos textos? |
| Realizar pesquisa estabelecendo o recorte das questões e usando fontes abertas e confiáveis. | Realiza pesquisa estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis? |
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar e realizar, de modo autônomo ou em colaboração com colegas de grupo, exposições orais, considerando as características da situação de comunicação (seminário, apresentação oral em aula, mesa-redonda), adequando a linguagem à audiência e à situação, considerando as características do gênero e respeitando as restrições do tempo.<br><br>Utilizar, no planejamento e na realização de apresentações orais, ferramentas de apoio que possibilitem a escolha e adequação de tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização; a topicalização e/ou organização do conteúdo em itens; a inserção adequada de imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos; o dimensionamento da quantidade de texto (e imagem) por slide; e usar também, progressivamente e de forma harmônica, recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.). | Organiza os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação?<br><br>Ensaia a apresentação?<br><br>Procede à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas no tempo determinado, recorrendo adequadamente a diferentes formas de uso da fala (memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea)?<br><br>Utiliza, no planejamento e na realização de apresentações orais, ferramentas de apoio que possibilitem a escolha e adequação de tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização?<br><br>Considera a topicalização e/ou organização do conteúdo em itens; a inserção adequada de imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos; o dimensionamento da quantidade de texto (e imagem) por slide; o uso progressivo e de forma harmônica de recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.)?<br><br>Realiza exposição oral utilizando a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos com o encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tom e volume da voz, pausas, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (postura, movimentos e gestualidade, expressão facial, contato de olho com a plateia, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para se sair melhor em apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Tecer considerações e formular problematizações pertinentes em conversações. | Tece considerações e formula problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.? |
| Tomar nota de exposições orais, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e elaborando, quando necessário, sínteses, reflexões pessoais, dúvidas, questionamentos, considerações etc. | Toma nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentação oral. | Produz apresentação oral para divulgar resultados de pesquisas? |
| Produzir resenhas com base em notas e/ou esquemas feitos. | Produz resenhas com base em notas e/ou esquemas, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações? |
| **CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** | |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em narrativas ficcionais e outros textos literários, reconhecendo neles formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico da produção. | Infere a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em narrativas ficcionais e outros textos literários, reconhecendo neles formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção? |
| Identificar, em textos narrativos ficcionais, os elementos da estrutura narrativa, as formas de expressar a passagem do tempo e os recursos utilizados para a caracterização dos cenários e dos personagens.<br>Analisar, em textos narrativos ficcionais, os efeitos de sentido decorrentes dos recursos de construção da textualidade e dos usos de recursos linguísticos. | Identifica, em textos narrativos ficcionais, o enredo, o foco narrativo, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e os que articulam as diferentes partes do texto e a escolha lexical típica do gênero para caracterizar cenários e personagens?<br>Analisa os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação, das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver), do foco narrativo típico do gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Participar de práticas de compartilhamento de leitura, recepção de obras literárias e manifestações artísticas tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva, justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis. | Participa de práticas de compartilhamento de leitura, recepção de obras literárias e manifestações artísticas?<br>Tece comentários de ordem estética e afetiva, justificando as apreciações com base nos elementos da narrativa, estrutura narrativa e relações intertextuais?<br>Escreve comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais, utilizando formas de expressão das culturas juvenis? |
| Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo artístico-literário e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas e que representem um desafio em relação às possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura. | Mostra-se interessado na leitura de livros de literatura?<br>Lê ou inicia a leitura de livros de literatura e aprecia produções culturais do campo artístico-literário que rompam com seu universo de expectativas que representem um desafio em relação às possibilidades atuais e experiências anteriores no que diz respeito aos recursos linguísticos, ao gênero e à temática? |
| Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários e entre esses textos e outras manifestações artísticas. | Analisa os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários, entre esses e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música) e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, *vidding*, entre outros, considerando referências, alusões, retomadas, relações entre temas, personagens, estilos, autores, recursos literários e semióticos? |
| Ler textos literários, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores. | Lê textos de gêneros literários diversos de forma autônoma, compreende, expressa avaliação sobre o texto lido e estabelece preferências por temas, autores e gêneros – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto e ciberpoema, entre outros? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. | Engaja-se no planejamento, na textualização, na revisão/edição e na reescrita, produzindo textos adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos, às configurações da situação de produção (o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.) e à verossimilhança própria ao texto literário? |
| Criar narrativas ficcionais com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. | Cria narrativas ficcionais com temáticas próprias ao gênero, construindo adequadamente os constituintes estruturais (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador), os recursos expressivos típicos do gênero narrativo pretendido, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Língua Portuguesa

| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | |
|---|---|
| ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. | Compara as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial? |
| Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial. | Infere efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais)? |
| Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto. | Identifica efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto? |
| Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem. | Analisa os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração e assonância, entre outras? |
| Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. | Escreve textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período? |
| Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito/verbo de ligação/ predicativo. | Identifica, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito/verbo de ligação/ predicativo? |
| Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso de diferentes verbos de ligação? | Diferencia, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação ser, estar, ficar, parecer e permanecer? |
| Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. | Compara o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral? |
| Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. | Identifica, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam? |
| Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso. | Identifica estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso? |
| Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. | Reconhece as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico? |
| Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. | Faz uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar e utilizar as formas de composição dos artigos de opinião. | Analisa e utiliza as formas de composição dos artigos de opinião: contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos? |
| Analisar os recursos estilísticos e semióticos dos artigos de opinião. | Analisa os recursos estilísticos e semióticos dos artigos de opinião: as formas de presente e futuro; as marcas de pessoa, número, tempo e modo; o uso de recursos persuasivos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação)? |
| Garantir a coesão, a coerência e a progressão temática na escrita/reescrita de textos argumentativos. | Utiliza, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos (primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão etc.)? |
| Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada. | Analisa, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada. como pausa, entonação, ritmo, gestualidade e expressão facial, hesitações etc.? |
| Analisar os movimentos argumentativos e os tipos de argumentos. | Identifica os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando sua força? |
| Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro. | Utiliza, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.? |
| Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. | Analisa a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos: modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc.? |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las. | Analisa o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolve estratégias para reconhecê-las, tais como verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação; autoria; URL; análise da formatação; comparação de diferentes fontes; e consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| LEITURA E ESCUTA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria. | Analisa e comenta a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria? |
| Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. | Diferencia liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso? |
| Inferir e justificar o efeito de humor, ironia e/ou crítica em textos multissemióticos. | Infere e justifica, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.? |
| Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, visando o desenvolvimento de uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos. | Analisa os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, visando o desenvolvimento de uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos? |
| Analisar diferentes práticas e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e opinião, possibilitando uma presença mais crítica e ética nas redes. | Analisa diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, possibilitando uma presença mais crítica e ética nas redes? |
| Analisar textos de opinião e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa diante de fatos e opiniões relacionados a esses textos. | Analisa textos de opinião (artigos, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posiciona-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa diante dos fatos e opiniões relacionados a esses textos? |
| Identificar e avaliar teses, opiniões e posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo, posicionando-se diante de questão controversa de forma sustentada. | Identifica e avalia teses, opiniões e posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se diante da questão controversa de forma sustentada? |
| Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso a formas de apropriação textual. | Analisa o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso a formas de apropriação textual: paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre? |
| Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos e seus efeitos de sentido. | Analisa o uso e os efeitos de sentido de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos: elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou a ocultação de fontes de informação? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ORALIDADE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e analisar posicionamentos em situações de argumentação oral e posicionar-se diante deles. | Identifica e analisa posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e posiciona-se diante deles? |
| Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. | Engaja-se e contribui com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social? |
| Formular perguntas, realizar análise minuciosa do tema e buscar em fontes diversas informações ou dados. | Formula perguntas e decompõe, com a ajuda de colegas e da professora, ou do professor, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e busca em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma? |
| Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. | Apresenta argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos? |
| Planejar, coletivamente, a realização de um debate, tendo em vista as condições de produção.<br>Participar de debates regrados, desempenhando diferentes papéis. | Planeja coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas?<br>Planeja, em grupo, participação em debate com base em levantamento de informações e argumentos que sustentem o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate (perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc.)?<br>Participa de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador, mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas) e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento dessa modalidade de contestação?<br>Participa de debates de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolve uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Produzir artigos de opinião tendo em vista o contexto de produção dado. | Produz artigos de opinião, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos (de autoridade, comprovação, exemplificação, princípios etc.)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Produzir e publicar textos em várias mídias, vivenciando de maneira significativa o papel de repórter, como forma de vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático com ética e responsabilidade. | Produz e publica textos em várias mídias? |
| Produzir textos considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação, ao modo, à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto e à construção da textualidade.<br>Corrigir e aprimorar as produções realizadas, com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração dos colegas. | Produz textos considerando a adequação ao contexto de produção e circulação – enunciadores, objetivos, gênero, suporte e circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada, à construção da textualidade (propriedades textuais e do gênero)?<br>Corrige e aprimora as produções realizadas, com a ajuda da professora, ou do professor, e a colaboração de colegas, fazendo cortes, acréscimos e reformulações; correções de concordância, ortografia e pontuação; editando imagens e arquivos sonoros; fazendo cortes, acréscimos e ajustes; e acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.? |
| Revisar/editar o texto produzido, tendo em vista a adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, as características do gênero, os aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e o uso correto das ferramentas de edição e a adequação à norma culta. | Revisa/edita o texto produzido, tendo em vista a adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, as características do gênero, os aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e o uso adequado das ferramentas de edição e a adequação à norma culta? |
| Planejar artigos de opinião tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. | Planeja artigos de opinião escolhendo o tema a ser discutido com base na relevância para a turma, escola ou comunidade, levantando dados e informações, utilizando argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, consultando fontes diversas (entrevistas com especialistas, análise de textos), organizando esquematicamente as informações e argumentos e definindo os (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores? |
| **CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA** | |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar a composição de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos, gêneros da esfera política e textos reivindicatórios, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido. | Analisa a composição de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a ser propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão)?<br>Analisa a forma composicional de textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a ser adotadas) e suas marcas linguísticas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos e aos textos políticos e propositivos. | Observa, nos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/permissibilidade), como proibição, obrigatoriedade e possibilidade?<br>Observa, nos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo)? |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais e a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes.<br>Analisar os efeitos de sentido causados por alguns recursos linguísticos, de forma a compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação. | Identifica, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de itens e subitens e partes: parte inicial (título, nome, data e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção e subseção), artigos (caput, parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação)?<br>Analisa efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos? |
| Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos e a regulamentação da organização escolar a seus contextos de produção como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade. | Relaciona textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar – a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais? |
| Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola, na comunidade, no município ou no país, incluindo os digitais, para envolver-se no debate de ideias e de propostas na esfera social e engajar-se na busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade. | Explora e analisa instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho, colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos, movimentos etc.), no munícipio ou no país, incluindo as digitais, como canais e plataformas de participação e serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política e de propostas e proposições?<br>Usa essa análise para participar do debate de ideias e propostas na esfera social e engaja-se na busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade? |
| Analisar, com base no contexto de produção, a forma de organização de textos propositivos e reivindicatórios apresentados ou lidos nos canais digitais de participação, para possibilitar a escrita ou a subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e posicionar-se de forma crítica e fundamentada diante das propostas. | Analisa, com base no contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições online (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação)?<br>Usa essa análise para posicionar-se de forma crítica e fundamentada diante das propostas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA | |
|---|---|
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Comparar propostas políticas e de solução de problemas, para compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e as informações, de forma a tomar decisões fundamentadas. | Compara propostas políticas e de solução de problemas identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições?<br>Utiliza essa comparação para compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e as informações usadas em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas? |
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Discutir casos reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo. | Discute casos reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc.?<br>Identifica textos legais com base em seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc.? |
| Posicionar-se, de forma consistente e sustentada, em situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões. | Posiciona-se de forma consistente e sustentada em situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões (discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações) respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas, fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto e valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas? |
| Tomar nota em situações orais como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala. | Toma nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas e reuniões como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos)? |
| Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas.<br>Formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar. | Avalia a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto para compreender e comparar diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas?<br>Com base na análise da força dos argumentos, formula e negocia propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| PRODUÇÃO DE TEXTOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Contribuir com a escrita de textos normativos, regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola, levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão. | Contribui com a escrita de textos normativos quando houver esse tipo de demanda na escola, em regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.)?<br>Contribui com a escrita de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola (campeonatos, festivais, regras de convivência etc.), levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão? |
| Realizar enquetes e pesquisas de opinião, caracterizar as demandas e as necessidades, documentando-as.<br>Selecionar informações e dados relevantes que sirvam de contextualização e fundamentação de propostas. | Realiza enquetes e pesquisas de opinião, levanta prioridades, problemas ou propostas que contribuam para a melhoria da escola ou da comunidade?<br>Caracteriza as demandas ou as necessidades, documentando-as por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias?<br>Seleciona informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção? |
| **CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA** | |
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos e reconhecer traços da linguagem que apresentam, fazendo uso cada vez mais consciente, na produção de textos, das estratégias de impessoalização da linguagem, como forma de ampliar sua capacidade discursiva. | Analisa a construção composicional dos textos de gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: contextualização do campo; ordenação temporal ou temática por tema ou subtema; intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc.?<br>Reconhece traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), uso da terceira pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc.? |
| Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados e os elementos de normatização em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos. | Identifica e utiliza os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X...”; “De acordo com Y ...”; “De minha/nossa parte, penso/amos que...”)?<br>Identifica e utiliza elementos de normatização (regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | |
|---|---|
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento. | Utiliza e percebe mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas ("que, cujo, onde", pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.) ou catafóricas (remetendo para adiante em vez de retomar o já dito)?<br>Usa organizadores textuais e coesivos e analisa os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento? |
| Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links. | Analisa a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na web e procede à remissão a conceitos e relações por meio de links? |
| Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, em vídeos ou podcasts de divulgação científica. | Analisa e utiliza asseverativos – quando se concorda com (realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida etc.) ou discorda de (de jeito nenhum, de forma alguma) uma ideia – e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente)? |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Relacionar os contextos de produção de vídeos e podcasts de divulgação científica com os aspectos relativos à construção composicional e marcas linguísticas, ampliando as possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. | Relaciona os contextos de produção de vídeos e podcasts de divulgação científica com os aspectos relativos à construção composicional e marcas linguísticas? |
| Comparar, em textos sobre temas em estudo, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta os contextos de produção e as referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. | Compara, com a ajuda da professora, ou do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, considerando os contextos de produção e as referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão? |
| Utilizar pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos de divulgação científica. | Utiliza pistas linguísticas – tais como "em primeiro/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "dito de outro modo", "isto é", "por exemplo" – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos de divulgação científica? |
| Ao realizar estudo ou pesquisa sobre determinado tema, selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas e organizar, esquematicamente, com a ajuda da professora, ou do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. | Seleciona informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes?<br>Organiza, esquematicamente, com a ajuda da professora, ou do professor, as informações necessárias com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Articular o verbal com imagens e transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo como forma de ampliar as possibilidades de compreensão.<br>Analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. | Retextualiza, do discursivo para o esquemático, informações e dados relevantes como forma de ampliar a compreensão dos textos?<br>Analisa as características das multissemioses em esquemas e infográficos? |
| Utilizar procedimentos de leitura que possibilitam a maior compreensão do texto de divulgação científica e a sistematização de conteúdos e informações, posicionando-se diante dos temas, se for o caso. | Grifa partes essenciais do texto de divulgação científica, tendo em vista os objetivos de leitura; produz marginálias (ou toma notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha (com ou sem comentário/análise) ou mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, para ampliar a compreensão do texto e sistematizar conteúdos e informações, para posicionar-se diante dos temas, se for o caso? |
| Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis. | Realiza pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis? |
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Tecer considerações e formular problematizações pertinentes em conversações. | Tece considerações e formula problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.? |
| Tomar nota de exposições orais, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e elaborando, quando necessário, sínteses, reflexões pessoais, dúvidas, questionamentos, considerações etc. | Toma nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo?<br>Realiza, quando necessário, uma síntese final que destaca e reorganiza os pontos ou conceitos centrais e suas relações, em alguns casos acompanhada de reflexões pessoais que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Produzir, revisar e editar vídeos ou podcasts de divulgação científica, tendo em vista os contextos de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos. | Produz, revisa e edita vídeos ou podcasts de divulgação científica, adequando forma composicional, estilo, fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e postura corporal (movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) ao contexto de circulação, garantindo clareza e progressão temática? |
| Produzir roteiros para vídeos ou podcasts para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista o contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros. | Produz roteiros para vídeos ou podcasts para divulgação de conhecimentos científicos e pesquisa, listando tópicos a ser abordados e/ou divisão em planos, sequências e cenas, com rubricas, cenários e diálogos? |
| Divulgar o resultado de pesquisas por meio de vídeo ou podcast. | Produz vídeo ou podcast para divulgar resultados de pesquisas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Língua Portuguesa

| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | |
|---|---|
| **ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos para-linguísticos e cinésicos dos poemas. | Analisa, em poemas, os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os seguintes recursos: variações no ritmo, modulações no tom de voz, pausas, manipulações do estrato sonoro da linguagem, estrofação, rimas, figuras de linguagem (aliteração, assonância, metáfora, sinestesia, paradoxo, personificação), postura corporal e gestualidade? |
| **LEITURA E ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em poemas e outros textos literários, reconhecendo neles formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico da produção. | Infere a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em poemas e outros textos literários, reconhecendo neles formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção? |
| Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis. | Participa de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas?<br>Tece comentários de ordem estética e afetiva, justificando as apreciações com base nos elementos da narrativa, na estrutura narrativa e nas relações intertextuais?<br>Escreve comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais utilizando formas de expressão das culturas juvenis? |
| Mostrar-se interessado na leitura de livros de literatura e envolvido por ela e por outras produções culturais do campo artístico-literário.<br>Ser receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas e que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura. | Mostra-se interessado na leitura de livros de literatura?<br>Lê ou inicia a leitura de livros de literatura e aprecia produções culturais do campo artístico-literário que rompam com seu universo de expectativas e que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e experiências anteriores no que diz respeito aos recursos linguísticos, ao gênero e à temática? |
| Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre textos literários e entre esses textos e outras manifestações artísticas. | Analisa os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários, entre esses e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas e música) e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, *vidding*, entre outros, considerando referências, alusões, retomadas, relações entre temas, personagens, estilos, autores, recursos literários e semióticos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Ler textos literários, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores. | Lê textos de gêneros literários diversos de forma autônoma, compreende, expressa avaliação sobre o texto lido e estabelece preferências por temas, autores e gêneros – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto e ciberpoema, entre outros? |
| **ORALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ler e/ou declamar poemas empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. | Lê e/ou declama poemas empregando ritmo, entonação, emprego de pausas e prolongamentos, tom e timbre vocais, recursos de gestualidade e pantomima? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. | Engaja-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, produzindo textos adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos, às configurações da situação de produção (o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.) e à verossimilhança própria ao texto literário? |
| Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos explorando o uso de recursos sonoros, semânticos e visuais de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. | Parodia poemas conhecidos da literatura e cria textos em versos, explorando o uso de recursos sonoros, semânticos (figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Em Arte, a experiência é compreendida como proposta pedagógica que fortalece os laços entre as aprendizagens *(Foto: Juliana de Sousa/Mucugê)*

# ARTE

## Marcos da concepção

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomenda a Arte como componente inserido na área de Linguagens, constituído por competências específicas, o que a distingue e contribui para sua compreensão como campo de conhecimento.

No Referencial Curricular do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) Chapada Diamantina e Regiões, o componente curricular Arte é abordado com suas especificidades, constituídas por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas, sonoras e musicais. De acordo com a indicação da BNCC, os conhecimentos articulam assim as linguagens artísticas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro:

> *A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas (BRASIL, 2017).*

Com o compromisso de alinhamento aos marcos legais e referenciais contemporâneos da Educação, a abordagem pedagógica ocorre com base na noção de experiência. O termo, citado inúmeras vezes na BNCC, nomeia um conceito que atravessa o campo da filosofia, abordado aqui com as contribuições de John Dewey (2010), influenciador do grande educador baiano Anísio Teixeira (2010), defensor da Educação pública, gratuita e democrática.

No componente curricular Arte, a experiência é compreendida como proposta pedagógica que possibilita fortalecer os laços entre as aprendizagens propostas no contexto escolar, articulando as linguagens artísticas aos demais componentes curriculares. Além disso, a experiência vincula essas aprendizagens aos processos de vida das estudantes e dos estudantes, em uma abordagem do sujeito integral que coloca em relevo as relações com comunidades e territórios. A experiência permite a dinamização das dimensões do sentir, pensar e agir de forma imbricada, promovendo





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

o desenvolvimento das crianças e dos jovens em processo de formação.

No campo da Arte, a experiência mobiliza aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, matizes sutis de uma totalidade que valoriza o corpo nos processos de ensino e aprendizagem, ultrapassando falsas dicotomias entre cognição e sistema sensório motor, mente e corpo. Desse modo, a Arte é considerada capaz de ampliar níveis de sensibilidade, criatividade e flexibilidade, essenciais para enfrentar os desafios postos para a Educação do século XXI: aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer (DELORS *et al*., 1999).

Nessa perspectiva, a experiência artística se constitui como ação intencional e potente para o desenvolvimento de aprendizagens que perpassam todas as dimensões do conhecimento em Arte propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), a saber:

> ***Criação:*** *refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.*
>
> ***Crítica:*** *refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.*
>
> ***Estesia:*** *refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.*
>
> ***Expressão:*** *refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.*
>
> ***Fruição:*** *refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.*
>
> ***Reflexão:*** *refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.*

A experiência artística apresenta-se como engrenagem criativa que promove a integração de conteúdos, habilidades e competências que, em vez de ser abordados isoladamente, passam a compor uma vivência significativa e transformadora para a estudante e o estudante, potencializando o engajamento nos processos de aprendizagem.

A proposta deste Referencial Curricular de Arte é marcada por um pensamento multi e interdisciplinar, compreendido como um modo de produção e organização de conhecimentos que ultrapassa as disciplinas e favorece práticas colaborativas. Trata-se, portanto, de uma proposta multirreferencial que amplia o olhar individual e fragmentado em direção a uma dimensão alargada, incluindo comunidades e territórios, construída com a participação de 15 municípios, que apresentam singularidades em termos culturais, sociais e ambientais, mas se potencializam com diálogos, trocas e complementaridades.

Essa perspectiva sistêmica e complexa reconhece a Arte como tecnologia educacional (BRANDÃO, 2014) capaz de criar redes de aprendizagem, dialógicas e complementares, que propiciam a colaboração entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar: professoras e professores, gestoras e gestores, familiares e comunidade.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Orientações para abordar a arte na Educação Básica

Com base neste marco teórico, a estratégia traçada é a análise de realidade, que consiste em compreender o ambiente de forma abrangente com uma abordagem que possibilite a articulação nos âmbitos histórico, sociocultural, econômico e político (VASCONCELOS, 2006), ultrapassando assim a percepção imediata. Desse modo, constituem aspectos estruturantes para o componente Arte o reconhecimento inicial dos sujeitos, contextos e conhecimentos que compõem o ADE Chapada Diamantina e Regiões, com vistas a "criar e desenvolver novos horizontes emancipatórios a partir da articulação da Arte em processos de Educação" (BRANDÃO, 2014).

O reconhecimento do perfil dos sujeitos prioritários envolvidos na ação – estudantes, professoras e professores –, identificados em sua integralidade biopsicossociocultural (MORIN, 2001, 2003), constitui o ponto de partida para o planejamento da prática pedagógica. Essa etapa deve incluir aspectos objetivos e subjetivos, valorizando características singulares e aspectos comuns, que fazem da sala de aula um espaço aberto à diferença e à diversidade e que, por isso, deve ser um ambiente de respeito, solidariedade e autonomia.

A atenção à inserção daqueles sujeitos na sociedade conduz o olhar para os contextos que, nesta proposta, referem-se aos ambientes e ao tempo em que a ação pedagógica acontece, buscando encontrar o panorama sociocultural e político no qual o processo de Educação se estabelece, incluindo condições estruturais e materiais.

Pensar nos contextos da ação educativa significa amplificar o olhar, partindo da sala de aula e do ambiente escolar em direção ao entorno: a comunidade, o município e o território. Para o geógrafo baiano Milton Santos, o território.

> *[...] não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence (SANTOS, 2000).*

O território funda o sentido de pertencimento e realiza a noção de cidadania. É por isso que, como espaço vivido e de experiência sempre renovada, a relação com o ADE Chapada Diamantina e Regiões permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro, exercendo um papel revelador sobre o mundo. Nesse sentido, favorece a passagem "de uma situação crítica para uma visão crítica", constituindo uma forma de existência que "é produtora de sua própria pedagogia" (SANTOS, 2000).

Por esse motivo, é fundamental que a abordagem do componente curricular seja feita com base nos perfis dos sujeitos prioritários da ação e no reconhecimento e na valorização do território. São essas especificidades que fortalecem a rede que conecta os 15 municípios, potencializando as práticas docentes em Arte em seus aspectos inovadores e transformadores.

Com a análise da realidade dos sujeitos e contextos, foram estabelecidos os conhecimentos a ser abordados. Nesse aspecto, é importante ressaltar que a BNCC avança em relação ao exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, delimitando as seis dimensões da aprendizagem nesse componente curricular: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Integradas às experiências artísticas, elas dão suporte ao planejamento dos processos de ensino e aprendizagem em Arte.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Ainda em relação aos conhecimentos, o documento propõe que processos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro atendam às seguintes competências gerais:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre Arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da Arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas Artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017).

# Organização do Referencial Curricular

Assim, levando em consideração essa concepção da aprendizagem em Arte, a proposta é ter três grandes eixos inspirados na BNCC como forma de agrupar didaticamente, mas sem hierarquizar, os objetos do conhecimento da área:

**EIXO 1** Identidades e matrizes culturais e estéticas.
**EIXO 2** Elementos das linguagens artísticas e processos de criação.
**EIXO 3** Materialidades artísticas e apreciação estética.

Para cada eixo temático, são apresentadas as aprendizagens esperadas e os correspondentes indicadores de avaliação, nos quais se inserem os conteúdos. Os itens foram formulados com a participação e colaboração das professoras e dos professores de Arte dos 15 municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões. As aprendizagens esperadas ampliam a noção de habilidade de forma coerente com uma perspectiva integrada de Educação que compreende o processo de aprendizagem como desenvolvimento que, necessariamente, transforma o sujeito como um todo.

As aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação são sugestões iniciais que, na perspectiva da proposta pedagógica, devem ser adaptadas de acordo com as necessidades identificadas no processo de análise de realidade. Cabe a cada professora e a cada professor fazer os ajustes necessários, inclusive nos conteúdos. Assim, são muito bem-vindas as iniciativas de tradução, desdobramento e transformação desse material para atender às demandas locais. O documento comporta inúmeras possibilidades de composição entre as aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação de cada eixo ou de diferentes eixos.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Para favorecer a apropriação do material, eixos, aprendizagens esperadas e indicadores de avaliação encontram-se organizados em quadros que agregam as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, assim como propostas integradas. A professora, ou o professor, pode optar por abordar cada linguagem separadamente ou estabelecer relações entre elas.

Do ponto de vista do itinerário formativo, os quadros correspondem a uma subdivisão do Ensino Fundamental de modo que, em vez de um quadro para cada ano escolar, foram reunidos em cada quadro o conjunto de aprendizagens a ser desenvolvidas por um tempo maior, de dois ou três anos. Essa organização corresponde a uma compreensão de que o processo de formação não se desenvolve necessariamente de forma linear e progressiva, mas por graus de complexidade. Nos processos de ensino e de aprendizagem em Arte, isso se torna ainda mais evidente: a coexistência de distintas temporalidades é reconhecida e implica desde a necessidade de dilatar algumas experiências até surpreendentes saltos de aprendizagem. Portanto, os docentes devem sentir-se à vontade para recombinar as aprendizagens esperadas em etapas ou unidades de acordo com as demandas identificadas no processo de análise de realidade, garantindo a flexibilidade necessária a um bom planejamento.

## Sugestões metodológicas

Dando foco aos objetos do conhecimento, identificados com os eixos e as aprendizagem esperadas, são sugeridas algumas orientações que propiciam a ampliação do repertório pedagógico e, por conseguinte, estimulam a tradução, variação e adequação de alguns procedimentos metodológicos apresentados, abertos e flexíveis aos contextos específicos de cada escola, promovendo, assim, apropriações criativas de instrumentos didático-pedagógicos para cada uma das redes públicas de Educação.

As devolutivas dos municípios, assim como as respostas à consulta diagnóstica inicial, foram resgatadas, com a participação significativa de 35 professoras e professores dos municípios participantes. Com isso, houve a revelação de dados significativos de natureza qualitativa, que apontam para a visão de Arte desse grupo e para as ações desenvolvidas nas escolas. Esses depoimentos trazem consigo a realidade institucional e dos municípios em questão. Dessa forma, destacam-se:

### Artes visuais

Desenhos livres ou representativos; técnicas de pinturas diversas, recortes, colagens, dobraduras, reciclagem de materiais, confecção de brinquedos e outros materiais; jogos pedagógicos com sucatas; construção de murais e painéis com técnicas variadas; produção de massa de modelar; construção de móbiles e de quebra-cabeças; artesanato; trabalho com argila; exposição de imagens para apreciação estética; produção de autorretratos com foco em contexto étnico e social e características físicas; mapas, gráficos dos espaços geográficos da comunidade – casa, escola, bairro e cidade, discutindo sobre as realidades observadas.

### Dança

Mapas com desenhos do corpo no chão ou no papel metro; esquema corporal: noção do corpo todo e de partes dele; exercícios de lateralidade; coordenação motora; trabalho em pares, imitação-espelho; trabalho de manipulação do corpo por outro, criando formas estáticas e em movimento, que explorem diferentes níveis e desenhos espaciais, com foco na imagem corporal e sua relação com o ambiente; construção de painéis com gravuras de diferentes pessoas e contextos, refletindo sobre suas corporalidades; pesquisa e experimentação de movimentos com ações básicas do corpo; exploração de movimento e ações corporais cotidianas; apreciação de manifestações culturais da cidade; entrevista com artistas da cidade; pesquisa de danças de matrizes africanas e indígenas; variações e releituras das manifestações populares; criação coletiva de sequências de movimentos e coreografias; improvisação e dança livre com músicas instrumentais.

### Música

Jogos que exercitem os elementos da música; roda com cantigas infantis e populares; pesquisa de músicas de época com avós e pais; construção de instrumentos e improvisação; atividades com som e movimento; composição coletiva de músicas com letras; atividades





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

de locomoção trabalhando a diferença entre pulsação, velocidade e ritmo; organização de shows de talentos; criação de jingles; encontros e vivências com mestres da cultura popular local; experimentação corporal com padrões rítmicos diversos; exploração de percussões corporal; rodas de convivência com interpretações musicais coletivas.

### Teatro

Experiências de fala e gestos; criação de cenas em grupo; atividades de aquecimento e/ou relaxamento corporal e vocal; criação de diálogos e encenação de temas específicos; criação de personagens; exploração e criação de figurinos e adereços; apreciação de peças teatrais; pesquisa e exploração de espaços culturais da cidade; intervenções artísticas nos espaços públicos; participação do calendário cultural da cidade; atividades que estimulem a criatividade e a livre expressão; técnicas de narração, criação e encenação de histórias; exercícios de memória e improvisos; apresentações cênicas com a presença da transversalidade entre áreas; projetos e trabalhos interdisciplinares.

## Indicadores de aprendizagem e avaliação

A base da avaliação na Educação contemporânea tem sido a negociação, a compreensão entre as partes – estudantes e docentes – das possibilidades de mudanças e as reais transformações ocorridas. Portanto, as avaliações devem privilegiar a transformação dos sujeitos ao lado do conhecimento, das aprendizagens esperadas.

Segundo Cesar Coll (1994), o processo de aprendizagem do indivíduo é dinâmico e opera em pelo menos três níveis de mudanças: a conceitual, referindo-se à aquisição de informações e conceitos; a atitudinal, agindo na construção de valores e atitudes; e a procedimental, envolvendo técnicas e práticas que abrangem o domínio instrumental. Assim, é esperado que todo processo de ensino deve interferir no sujeito e gerar aprendizagens e mudanças naquelas dimensões.

Pedro Demo (1991) sinaliza que a avaliação deve se constituir num processo em que o avaliando e o avaliador buscam e sofrem uma mudança qualitativa. Dando destaque para a avaliação em Arte, essa afirmação deve ser compreendida de forma sensível, valorizando a criatividade e a criação, a experimentação, a flexibilidade, a ressignificação e as leituras de si mesmo, do outro e da vida, todos os aspectos apresentados com base no fazer, sentir e pensar das experiências artísticas vivenciadas pelos estudantes.

Levando em consideração as concepções acima apresentadas, este documento curricular representa crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direito da Educação dos municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões. A interpretação e implementação devem refletir o compromisso social e político por meio de entendimentos emancipatórios de Educação.

Para concluir, fica aqui a fala de uma professora de Curaçá: "A Arte é um alicerce ao processo de ensino, uma vez que está presente em todos os processos e desenvolvimento da vida humana".





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º e 7º anos – Arte

| IDENTIDADES E MATRIZES CULTURAIS E ESTÉTICAS | |
|---|---|
| **ARTES VISUAIS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Realizar exercícios artísticos visuais (fotografia, desenho, vídeo, pintura, colagem, modelagem etc.) que entrelacem os distintos aspectos dos elementos (forma, cor, signos etc.), revelando diálogos entre as diversas culturas e identidades. | Apresenta noções básicas de desenho, pintura, colagem e registro fotográfico?<br>Identifica categorias de colorimetria (primárias, secundárias, terciárias e neutras)?<br>Identifica tipologia das formas e linhas? |
| Discutir questões da diversidade e das culturas identitárias por meio das produções de artes visuais do seu território e do seu estado. | Compreende questões ligadas à cultura identitária por meio de obras relacionadas à produção visual popular?<br>Reflete sobre a importância das manifestações populares de sua região? |
| Criar composições artístico-visuais (desenho, pintura, colagens, figurinos, adereços, composições, estampas, objetos e artefatos, entre outros), estabelecendo diálogo com ritos e práticas populares. | Explora possibilidade de criação com base na relação das cores, dos materiais e das composições em relação ao ambiente e em diálogo com os temas propostos? |
| Desenvolver experiências artísticas visuais por meio de leitura de imagens (jornais, revistas, filmes, histórias em quadrinhos, fotografias etc.) que estimulem a percepção da equidade entre diferentes grupos sociais. | Apresenta capacidade de criação, abstração, imaginação, simbolização e representação?<br>Compreende as noções de equidade e justiça social?<br>Discute de forma crítica as relações entre diferentes grupos sociais demonstrando capacidade argumentativa? |
| **DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Explorar possibilidades de movimento por meio de diferentes proposições de dança, percebendo a singularidade dos corpos como potência. | Reconhece o seu esquema corporal?<br>Experimenta a dança como possibilidade de desenvolvimento de habilidades e forma de conhecer o próprio corpo?<br>Entende a singularidade de cada corpo como potência em vez de limitação?<br>Demonstra ter desenvolvido autoestima em relação ao corpo?<br>Respeita e valoriza as diferenças entre os corpos? |
| Experimentar elementos da dança (como tempo, espaço, movimento e forma) em manifestações referenciadas nas culturas indígenas, diáspora negra e/ou em danças populares brasileiras e exercitar a criação artística com base nesses elementos. | Identifica e diferencia os elementos da dança em manifestações das culturas indígenas, diáspora negra e/ou em danças populares brasileiras?<br>Explora possibilidades do corpo com padrões de movimento e modos de organização coreográfica identificadas em danças referenciadas nas culturas indígenas, diáspora negra e/ou em danças populares brasileiras?<br>Demonstra capacidade de criação artística com base nesses elementos por meio de improvisação ou composição coreográfica? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Pesquisar e identificar grupos e coletivos independentes de dança ou vinculados a instituições, pontos de cultura e centros de cultura no município e no território. | Reconhece os sujeitos e as formas de organização no campo da dança?<br>Discute a diversidade dos sujeitos que constituem o fazer teatral e o fazer da dança, assim como das propostas artísticas e estéticas?<br>Apresenta capacidade de realização de tarefa com a colaboração das colegas e dos colegas e a mediação da professora, ou do professor? |
| Reconhecer elementos da dança e configurações coreográficas em manifestações artísticas culturais regionais, tradicionais e contemporâneas do seu território e de outras regiões do país. | Compreende noções de dança e coreografia nas manifestações culturais locais e regionais?<br>Reconhece a interface entre a dança e outros elementos artísticos integrados nas festas e manifestações populares? |
| **MÚSICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar nas músicas e canções escutadas, interpretadas e/ou criadas padrões sonoros e musicais das matrizes formadoras da cultura brasileira. | Identifica matrizes culturais a exemplo das culturas indígenas e da diáspora negra em composições musicais com base no gênero específico? |
| Compreender a importância dos ambientes sociais em que vive, reconhecendo nas práticas e nos repertórios musicais presentes nos diferentes contextos que permeiam a vida social aspectos relacionados à própria história de vida, história familiar e/ou ancestralidade. | Identifica e reflete, social e criticamente, as composições e os repertórios musicais com base na herança e influência de determinada(s) cultura(s)? |
| Vivenciar expressões musicais de diferentes contextos populares, visando a ampliação do repertório musical por meio da descoberta e da incorporação de estéticas e experiências variadas contemporâneas. | Explora as especificidades rítmicas, melódicas e harmônicas de manifestações populares de sua cultura e de outras? |
| Vivenciar atividades de escuta da composição musical, demonstrando atitude receptiva, reflexiva, analítica e crítica. | Identifica e reflete, social e criticamente, as composições e os repertórios musicais com base nas identificações e nos gostos musicais e estéticos? |
| **TEATRO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Construir improvisações em criações teatrais com os elementos cênicos da cultura popular, recriando o uso dos adereços, dos figurinos, da maquiagem, da música, do trabalho corporal do intérprete e afins. | Explora possibilidades de criação de cenas com improvisações?<br>Compreende a utilização de elementos visuais (figurinos, adereços e maquiagem) como ferramentas de construção de cenas? |
| Participar de práticas teatrais que investiguem e enfoquem os seguintes saberes: tempo, espaço, lateralidade, ritmo, movimento etc. | Demonstra abertura, curiosidade e interesse em participar de práticas teatrais?<br>Apresenta noções de espaço, tempo, ritmo e movimento? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º e 7º anos – Arte

| IDENTIDADES E MATRIZES CULTURAIS E ESTÉTICAS | |
|---|---|
| **TEATRO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Elaborar partituras físicas que investiguem as noções de si mesmo e do outro: o corpo como uma realidade biopsicossocial. | Explora a possibilidade de criação com jogos teatrais coletivos?<br>Apresenta capacidade de criação individual com as ferramentas e os temas propostos?<br>Apresenta capacidade de criação, abstração, imaginação, simbolização e representação? |
| Pesquisar e experimentar elementos que compõem o teatro de rua, as práticas performativas e demais expressões artísticas populares. | Explora possibilidades do espaço urbano como forma de construção cênica?<br>Identifica possibilidades de construção cênica com base nas manifestações populares? |
| **ARTES INTEGRADAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Valorizar manifestações artísticas e culturais tradicionais e contemporâneas, locais, nordestinas e de outras regiões do país. | Identifica manifestações artísticas e culturais em seu município e/ou território?<br>Identifica manifestações artísticas e culturais presentes na região Nordeste, como samba de roda, capoeira, nego fugido, maculelê, tambor de crioula, maracatu e caboclinhos entre outras?<br>Identifica manifestações artísticas e culturais presentes em outras regiões do país?<br>Compreende e valoriza manifestações artísticas e culturais como um modo de conhecer o mundo? |
| Distinguir elementos do sagrado e do profano nas manifestações populares e contemporâneas nos diferentes contextos da comunidade, da cidade e do estado da Bahia e de outros estados do Brasil. | Compreende as noções de sagrado e profano de forma contextualizada no campo cultural?<br>Compreende os ritos como elementos da cultura e respeita a diversidade de crenças e religiões?<br>Reconhece as festas e manifestações populares como espaços de afirmação cultural e resistência ao longo da história? |
| Reconhecer e valorizar a contribuição dos povos indígenas e da diáspora africana para o desenvolvimento das artes visuais, dança, música e teatro no Brasil. | Reconhece relações de pertencimento étnico-racial?<br>Compreende a contribuição dos povos indígenas e da diáspora africana para o desenvolvimento das artes visuais, dança, música e teatro no Brasil? |
| Ampliar as pesquisas referentes aos aspectos visuais, musicais e teatrais em manifestações e festas populares características das diferentes regiões do Brasil. | Demonstra interesse e reconhecimento pelo valor material e imaterial nas manifestações culturais das diferentes regiões do Brasil? |
| Participar de visitas em espaços culturais do município, a exemplo de teatros, museus, bibliotecas, centros de culturas e associações culturais de natureza pública, privada ou comunitária, oriundos de projetos sociais e culturais da sociedade organizada. | Conhece espaços culturais no seu município?<br>Compreende a diferença entre eles – funções e natureza desses espaços, públicos ou privados?<br>Demonstra interesse em participar da vida cultural da cidade? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconhecer nas mestras e nos mestres a importância dos fazeres e saberes presentes nas manifestações culturais. | Identifica e valoriza mestres da cultura popular?<br>Compreende a importância deles para o patrimônio artístico cultural?<br>Compreende a cultura como processo dinâmico e em constante transformação? |
| Experimentar o fazer artístico como possibilidade para o exercício da cidadania na dimensão política e social. | Apresenta motivação e iniciativa para a prática e criação artística com vistas à participação social e exercício da cidadania? |
| **ELEMENTOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO** | |
| **ARTES VISUAIS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Explorar a ludicidade, percepção, expressividade e imaginação por meio das artes visuais, da dança, da música e do teatro. | Apresenta capacidade de abstração, imaginação, simbolização e representação? |
| Desenvolver noções básicas de composição em artes visuais por meio de processos criativos. | Reconhece aspectos composicionais das artes visuais, tais como semelhanças e contrastes, simetria e assimetria, tensão espacial e ritmo?<br>Explora esses aspectos da linguagem no desenvolvimento de processos criativos? |
| Explorar possibilidades de integração e composição das artes visuais às artes gráficas. | Reconhece elementos das artes visuais em capas e ilustrações de livros, logomarcas, identidades visuais etc.? |
| Explorar possibilidades de integração das artes visuais com o teatro e a dança, gerando performances interdisciplinares. | Reconhece elementos das artes visuais em cenografias, figurinos, elementos cênicos etc.?<br>Reconhece o potencial da interdisciplinaridade para a pesquisa, inovação e desenvolvimento da linguagem? |
| **DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento de dança como fonte para a construção de repertórios de dança próprios. | Demonstra abertura, interesse e curiosidade na improvisação em dança?<br>Compreende a investigação de movimento como um recurso para o desenvolvimento do potencial técnico-interpretativo e de processos de criação em dança? |
| Explorar gestualidades, sonoridades e vocalidades de maneira imaginativa, resultando em processos de criação artística. | Apresenta capacidade de expressão gestual, sonora e especificamente vocal?<br>Compreende a exploração do gesto e dos sons como recurso para o desenvolvimento do potencial técnico-interpretativo e de processos de criação em dança? |
| Desenvolver técnicas de corpo e voz para as especificidades do desempenho cênico da dança e do teatro. | Compreende técnicas de corpo e especificamente de voz como elementos de construção cênica?<br>Apresenta capacidade de expressão corporal e especificamente vocal como treinamento do jogo teatral? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º e 7º anos – Arte

| ELEMENTOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO | |
|---|---|
| **DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Explorar os fatores de movimento para a criação de partituras físicas, células coreográficas, desenvolvimento da capacidade técnico-interpretativa e ampliação do repertório motor. | Identifica e explora os fatores de movimento, fluência (livre ou controlada), tempo (acelerado ou desacelerado), espaço (direto ou indireto) e peso (forte ou leve)?<br>Compreende os fatores de movimento como recurso para o desenvolvimento do potencial técnico-interpretativo e de processos de criação em dança e teatro? |
| **MÚSICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Experimentar composições musicais em duplas, com as células criadas, introduzindo letras e melodias. | Apresenta capacidade de pesquisa e exploração musical, incluindo composição de letras e melodias? |
| Explorar os elementos da música (ritmo, melodia, timbre e intensidade) como conhecimentos específicos para o processo de criação da linguagem. | Identifica os elementos da música?<br>Apresenta interesse e criatividade na manipulação e variação dos elementos da música em processos de criação?<br>Demonstra capacidade de criar frases musicais com a utilização e variação de células rítmicas? |
| Explorar possibilidades de integração da música com o teatro e a dança. | Demonstra capacidade de criação musical a exemplo de efeitos e/ou fragmentos sonoros para processos de criação em teatro e dança? |
| Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais de diversas culturas. | Percebe e explora a diversidade de sons, em termos de timbres e ritmos em exercícios de criação?<br>Identifica instrumentos musicais em exercícios de apreciação estética?<br>Explora possibilidades sonoras em exercícios focados na execução técnica? |
| Pesquisar, em registros audiovisuais, músicas de diversas matrizes culturais – indígenas, africanas e europeias, entre outras. | Demonstra abertura, interesse e curiosidade em investigar registros audiovisuais de músicas de diversas matrizes culturais?<br>Apresenta capacidades básicas para o uso de recursos de captação de vídeo e áudio em equipamentos móveis para fins de registro musical? |
| Criar orquestras percussivas buscando aprimorar a escuta e percepção do coletivo na música. | Apresenta capacidade de organização coletiva por subgrupos de identidade em processos de criação e interpretação musical?<br>Demonstra progressivo desenvolvimento auditivo, rítmico, melódico e harmônico na sua forma de comunicação e expressão musical? |
| Formar bandas para executar canções oriundas de diversas matrizes culturais. | Identifica, executa e valoriza canções de diversas matrizes culturais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| TEATRO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Vivenciar uma qualidade de presença cênica em exercícios de aquecimento e relaxamento. | Distingue estados de presença cênica e cotidiana?<br>Percebe as variações de tônus muscular, temperatura corporal, consciência do movimento, atenção e foco nesses estados de presença? |
| Investigar espaços não convencionais identificados no entorno do espaço escolar como possíveis espaços cênicos. | Explora possibilidades de criação na relação do corpo com o ambiente, a exemplo de salas de aula, auditórios, ruas, pátios e corredores? |
| Explorar diferentes técnicas para a construção de personagens, criações textuais e cênicas nos processos de aprendizagem. | Explora a possibilidade de criação por meio da compreensão textual para criação de personagens? |
| Investigar e experimentar possibilidades de criação em elementos cênicos, técnicas e tecnologias da cena teatral. | Explora possibilidades de criação teatral e coreográfica com base na relação do corpo com elementos cênicos, como figurinos, maquiagem, objetos, cenografias, iluminação, trilha sonora e sonoplastia? |
| **ARTES INTEGRADAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Vivenciar processos de criação de improvisações, coreografias, cenas, esquetes, peças teatrais e composições musicais que emerjam de questões identitárias, culturais e sociopolíticas relevantes como modo de organização de um pensamento ou discurso. | Apresenta capacidade de identificar, problematizar e elaborar questões vivenciadas na escola e em outros contextos, individual ou coletivamente?<br>Compreende as diferentes etapas de um processo criativo: geração, interpretação, exploração, seleção, avaliação e estruturação? |
| Pesquisar aspectos técnicos, estilísticos e históricos que caracterizam as diversas formas da representação cênica. | Compreende possibilidades de representação e criação cênica tendo como base as diferentes técnicas e estilos da linguagem teatral? |
| Produzir intervenções artísticas individuais e/ou coletivas por meio de releituras dos espaços culturais e sociais com que o corpo se relaciona. | Cria, por meio de recursos visuais, representações gráficas, audiovisuais e tridimensionais, composições imagéticas na escola, rua, bairro e/ou cidade? |
| Organizar e participar de mostras e apresentações artísticas promovidas pela escola. | Demonstra capacidade de planejamento, organização e realização de mostras artísticas na escola?<br>Compreende a relação que se estabelece entre artista e espectador na apresentação artística?<br>Apresenta capacidade de vivenciar uma experiência artística com autonomia? |
| **MATERIALIDADE ARTÍSTICA E APRECIAÇÃO ESTÉTICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Pesquisar e reconhecer diversas linguagens do teatro – de formas animadas, físico, do oprimido e fórum –, identificando suas características. | Reconhece algumas linguagens de teatro, como o de formas animadas, o de improviso, teatro físico, o do oprimido e o fórum? |
| Identificar a construção dos discursos artísticos por meio de suas materialidades e configurações. | Percebe a importância da materialidade artística na construção de discursos artísticos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º e 7º anos – Arte

| MATERIALIDADE ARTÍSTICA E APRECIAÇÃO ESTÉTICA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender que o discurso artístico está inserido em contextos sociais, históricos e culturais. | Compreende a produção artística como leitura de mundo? |
| Ampliar o repertório artístico cultural com o contato com obras que exploram materialidades pouco usuais nas artes visuais e configurações híbridas. | Reconhece que produções artísticas podem recorrer a materialidades pouco usuais, assim como as propostas que integram as artes visuais a outras linguagens? |
| Discutir as funções crítica, social e estética de diversos gêneros musicais atuais (rock, rap, reggae, gospel, hip hop, funk, axé, MPB, forró, pagode, sertanejo, músicas usadas em comerciais, jingles de campanhas comerciais e políticas, entre outros). | Identifica as funções crítica e social de gêneros musicais da atualidade?<br>Compreende criticamente o discurso de jingles e campanhas comerciais e políticas? |
| Analisar criticamente composições musicais, com base na diversidade das letras e seus impactos na sociedade/comunidade. | Identifica significados nas letras das músicas que ouve e canta presentes no cotidiano? |
| Realizar uma roda de conversa para discutir os diferentes usos e funções das artes visuais, dança, música e teatro em seu meio sociocultural e em outras culturas. | Reconhece funções sociais, culturais e políticas das artes visuais, dança, música e teatro em diferentes culturas? |
| Reconhecer estéticas, movimentos, estilos e escolas em uma abordagem crítica da história da Arte que considere e problematize a perspectiva ocidental hegemônica. | Compreende a história da Arte, da Dança, da Música e do Teatro como construções sociais, históricas e culturais? |
| Estabelecer relações entre estéticas tradicionais e contemporâneas. | Contextualiza social, histórica e culturalmente as obras artísticas em sua diversidade estética? |
| Estabelecer relações entre arte e vida, assim como entre os modos de produção e de circulação da arte na sociedade. | Compreende a relevância da arte na sociedade? |
| Apreciar, fruir e analisar criticamente diversas produções artísticas de artes visuais, dança, música e teatro para ampliar o repertório artístico cultural. | Apresenta capacidade de percepção, abstração, imaginação, simbolização, contextualização e crítica?<br>Demonstra ampliação de repertório artístico cultural com novas referências? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 8º e 9º anos – Arte

| IDENTIDADES E MATRIZES CULTURAIS E ESTÉTICAS | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Desenvolver o estudo da cor, da forma e do plano por meio da observação direta da estrutura corporal e urbana, refletindo como esses elementos visuais expressam a identidade constituída na relação entre sujeito e ambiente. | Apresenta capacidade de abstração, imaginação, simbolização e representação?<br>Explora possibilidades de criação visual tendo como suporte o corpo e a cidade?<br>Experiencia a cidade para a criação artística? |
| Conhecer e analisar a produção artística brasileira contemporânea como tatuagens, moda e artes urbanas, investigando-a por meio de seus processos de construção histórico-culturais. | Reconhece elementos visuais da arte urbana e suas especificidades?<br>Compreende elementos visuais existentes na cidade (grafites, intervenções)?<br>Compreende a centralidade do corpo na criação de elementos visuais? |
| Vivenciar elementos estruturantes das artes visuais e promover processos de criação e intervenção artística em articulação interdisciplinar com dança, música e teatro. | Reconhece elementos visuais: ponto, linha, forma, cor e texturas?<br>Compreende a interdisciplinaridade como forma de organizar o conhecimento?<br>Valoriza o potencial da interdisciplinaridade para a pesquisa, inovação e desenvolvimento da linguagem? |
| Investigar temáticas relacionadas a identidades e diversidades com base no contato com a linguagem visual e corporal. | Explora a construção visual em temas que relacionam o corpo como forma de expressão?<br>Explora a construção visual em temas que estabelecem relação com a cidade? |
| **ARTE E DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Investigar no espaço escolar e fora dele a relação entre os corpos sujeitos e o ambiente com vistas à identificação de ações corporais cotidianas, movimentos e vocabulários que sirvam de substrato para a composição em dança. | Identifica e elabora artisticamente elementos do cotidiano em composições coreográficas com estratégias de repetição?<br>Identifica as ações básicas do corpo (dobrar, torcer, alongar e girar) nos movimentos do cotidiano? |
| Elaborar texto que relate a identificação e compreensão do cuidado com o próprio corpo e o do outro em grupos sociais da sua comunidade. | Entende a necessidade do cuidado com o corpo para uma melhor qualidade de vida?<br>Entende a necessidade do cuidado com o corpo do outro para uma melhor relação e convivência grupal? |
| Entender a aula de dança como um ambiente de reconhecimento de corporalidades múltiplas e complexas, que trazem, no movimento, aspectos de uma ampla história de inserção sociopolítica, como sujeito da diversidade. | Compreende a importância da constituição da sua identidade com a aceitação corporal, autoestima e reconhecimento da sua representatividade no contexto escolar, familiar e comunitário? |
| Pesquisar e entender o corpo físico e biológico enquanto corpo social e cultural. | Compreende o corpo enquanto um sistema constituído de dimensões biológicas, físicas, sociais e culturais?<br>Demonstra interesse em estudar a complexidade e importância do corpo enquanto cidadão na sociedade e na cultura? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º e 9º anos – Arte

| IDENTIDADES E MATRIZES CULTURAIS E ESTÉTICAS | |
|---|---|
| **ARTE E DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ampliar o repertório artístico cultural com o contato com diversas danças, contextualizadas no tempo e no espaço. | Reconhece a diversidade de danças, contextualizando-as no tempo e no espaço? |
| **TEATRO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Experimentar no corpo e na voz a construção de personagens por meio de leituras dramáticas, jogos teatrais, improvisações e afins. | Apresenta capacidade de abstração, imaginação, simbolização e representação utilizando exercícios vocais e corporais para a construção de personagens?<br>Explora possibilidades de construção de personagens com a utilização do texto teatral? |
| Participar de criações artísticas e intervenções cênicas que abordem questões raciais, de classe, gênero e sexualidade e de pessoas com deficiência, entre outras. | Apresenta capacidade de abstração, imaginação, simbolização e representação de temas relacionando-os a suas vivências e à comunidade?<br>Explora possibilidades de criação teatral em temas relacionados a questões identitárias?<br>Discute de forma crítica e contextualizada temas relacionados a questões identitárias? |
| Desenvolver a capacidade de construir narrativas, discursos e projetos de vida por meio do teatro. | Apresenta capacidade de abstração, imaginação, simbolização e representação?<br>Demonstra capacidade de construção de narrativas, discursos e projetos de vida?<br>Demonstra interesse e curiosidade na elaboração de narrativas e discursos com elementos do teatro?<br>Reconhece dimensões atitudinais no processo de aprendizagem: respeito, solidariedade, empatia, diálogo e colaboração? |
| **MÚSICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Relacionar-se com a diversidade musical por meio da apreciação ativa de padrões rítmicos, melódicos e timbrísticos criados, presentes nas diversas culturas. | Demonstra capacidade de identificar e desenvolver processos de criação e composição em elementos da música?<br>Apresenta curiosidade e interesse na diversidade cultural, produção musical e pesquisa da linguagem? |
| Realizar atividades individuais e/ou coletivas com músicas que contemplem o patrimônio cultural imaterial do Brasil, abordando as particularidades da região, do estado e do município. | Consegue estabelecer relações e significados do repertório musical e cultural com a história social da região, estado e município? |
| Discutir práticas sociais mediadas pela música nas quais se evidenciam ações discriminatórias de qualquer natureza, tais como gênero, etnia, religião e condição socioeconômica. | Problematiza atitudes preconceituosas e se posiciona em uma perspectiva contra as diversas formas de discriminação?<br>Identifica o potencial da música enquanto elemento de mobilização e participação social para discussão de temas relevantes da sociedade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Pesquisar registros audiovisuais de músicas de diversas matrizes culturais – indígenas, africanas, europeias, entre outras. | Demonstra capacidades básicas para a utilização de recursos de áudio e vídeo em equipamentos móveis para registro musical? |
| **ELEMENTOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO** | |
| **ARTES VISUAIS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Investigar e experimentar possibilidades de integração das artes visuais à linguagem audiovisual. | Demonstra capacidades básicas para utilização de recursos de registro de áudio, foto e vídeo em equipamentos móveis?<br>Reconhece os elementos da linguagem audiovisual no cinema, no vídeo e nas animações? |
| Explorar aspectos das artes visuais no que diz respeito à interatividade. | Reconhece elementos das artes visuais e o potencial da interatividade em jogos eletrônicos, HQs digitais, museus online etc.?<br>Apresenta capacidade de realização de tarefa com autonomia? |
| Investigar e experimentar criação em artes visuais em suas interfaces com as tecnologias digitais. | Demonstra capacidades básicas para criação e edição de conteúdo fotográfico e audiovisual para web por meio de aplicativos, softwares e plataformas, assim como de difundi-lo em websites, blogs e redes sociais? |
| **ARTE E DANÇA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Investigar fatores básicos do movimento (espaço, tempo, peso e fluência) no processo de compreensão e construção da consciência corporal individual. | Apresenta capacidade de trabalhar habilidades corporais com a experimentação e variação dos fatores básicos da ação corporal?<br>Apresenta noção de consciência corporal? |
| Experimentar jogos corporais em duplas trabalhando a flexibilidade, o equilíbrio e o peso do corpo. | Reconhece potencialidades individuais corporais e demonstra interesse em investigar e ampliar o seu repertório de movimento? |
| Investigar e experimentar criação em dança em suas interfaces com as tecnologias digitais. | Explora possibilidades de criação de videodanças, danças com interação audiovisual e produção de conteúdo de dança para a internet?<br>Apresenta capacidade de vivenciar uma experiência artística de forma colaborativa? |
| **ARTE E MÚSICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Investigar e experimentar criação musical em aplicativos, programas e softwares musicais, reconhecendo seus limites, possibilidades e aplicações. | Cria experiências musicais com o intento de inovação artística, por meio de recursos digitais?<br>Demonstra capacidade de realização de tarefas com autonomia? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º e 9º anos – Arte

| ELEMENTOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO | |
|---|---|
| **ARTE E MÚSICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Explorar os usos da música nas diferentes mídias. | Identifica o uso de diferentes mídias para veiculação da música? |
| Compreender as diferentes etapas do processo criativo na produção musical. | Demonstra interesse em conhecer e pesquisar a produção e o processo de criação artística na música? |
| Participar de práticas do canto coral de músicas populares e outros estilos contemporâneos à juventude. | Demonstra motivação e interesse na prática coletiva do canto coral?<br>Demonstra progressivo desenvolvimento auditivo, rítmico, melódico e harmônico na sua forma de comunicação e expressão musical? |
| Produzir letras de música em articulação com eixos temáticos de outros componentes curriculares. | Demonstra motivação e interesse na produção de letras de música?<br>Demonstra progressivo desenvolvimento auditivo, rítmico, melódico e harmônico na sua forma de comunicação e expressão musical? |
| **TEATRO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação de textos teatrais que ampliem vocabulários e repertórios próprios sobre temas considerados relevantes pela turma. | Explora possibilidades de criação teatral com base no discurso textual?<br>Compreende os elementos básicos do texto teatral?<br>Reconhece diversos gêneros de texto, a exemplo de épico, lírico, dramático e performativo? |
| Vivenciar processos de criação de cenas, esquetes e peças teatrais que emerjam de questões identitárias, culturais e sociopolíticas relevantes para a turma, como modo de organização de um pensamento ou discurso. | Apresenta capacidade de identificar, problematizar e elaborar questões, vivenciadas na escola e em outros contextos, individual ou coletivamente?<br>Compreende as diferentes etapas de um processo criativo: geração, interpretação, exploração, seleção, avaliação e estruturação? |
| Exercitar processos colaborativos e coletivos nas diversas funções do fazer teatral: dramaturgo, encenador, diretor teatral, ensaiador, maquiador, cenógrafo, iluminador etc. | Compreende a relevância das diferentes funções do fazer teatral no desenvolvimento de um processo colaborativo? |
| Organizar mostras de artes cênicas, leituras dramáticas, dança, performances e teatro articulando a relação entre a encenação e o espectador. | Apresenta capacidade de criação, desenvolvimento e realização de mostras que envolvam a escola, o bairro ou mesmo a cidade?<br>Cria relações entre dança e teatro em sua comunidade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| MATERIALIDADE ARTÍSTICA E APRECIAÇÃO ESTÉTICA | |
|---|---|
| ARTES INTEGRADAS | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Participar de visitas em espaços culturais do município, como teatros, museus, bibliotecas, centros de culturas, em contextos não formais, oriundos de projetos sociais e culturais da sociedade organizada, e apreciar a produção artística local. | Conhece espaços culturais do seu município?<br>Compreende a diferença entre eles – funções e natureza?<br>Analisa criticamente a relevância desses espaços para a formação, a criação, a difusão e a circulação de artes visuais, dança, música e teatro na cidade?<br>Demonstra interesse em participar da vida cultural da cidade? |
| Fruir e analisar criticamente diversas produções artísticas de artes visuais, dança, música e teatro para ampliar o repertório artístico cultural. | Apresenta capacidade de percepção, abstração, imaginação, simbolização, contextualização e crítica? |
| Estabelecer relações entre estéticas tradicionais e contemporâneas. | Contextualiza social, histórica e culturalmente as obras em sua diversidade estética, analisando criticamente as noções de tradição e contemporaneidade? |
| Reconhecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção, distribuição e circulação da arte na sociedade. | Identifica a existência de um sistema da arte no campo de artes visuais, da dança, da música e do teatro? |
| Reconhecer o papel das instituições que integram o sistema da arte, a exemplo de museus, galerias, equipamentos culturais, festivais, estúdios, gravadoras, distribuidoras, produtoras, associações e institutos. | Identifica instituições que integram o sistema da arte no campo de artes visuais, dança, música e teatro? |
| Reconhecer a cadeia produtiva das artes e o papel dos profissionais que integram o sistema das artes visuais, a exemplo de artesãs e artesãos, artistas visuais, artistas populares, instrumentistas, cantoras e cantores, atrizes e atores, diretoras e diretores, bailarinas e bailarinos, coreógrafas e coreógrafos, produtoras e produtores, críticas e críticos e curadoras e curadores. | Reconhece relações de trabalho presentes no campo de artes visuais, dança, música e teatro? |
| Mobilizar recursos tecnológicos como formas de difusão, circulação e memória de artes visuais, dança, música e teatro. | Compreende o papel dos recursos tecnológicos para difusão, circulação e memória de artes visuais, dança, música e teatro?<br>Apresenta capacidade de realização de tarefa com autonomia? |
| Vivenciar o fazer artístico como possibilidade para o exercício da cidadania na dimensão política e social. | Reconhece e valoriza o potencial da arte enquanto elemento de mobilização e participação social, cultural e política?<br>Compreende a si mesmo como sujeito responsável e comprometido com a construção da cidadania e participação social? |
| Reconhecer e valorizar o patrimônio artístico cultural material e imaterial da humanidade. | Reconhece e valoriza o patrimônio material e imaterial da humanidade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º e 9º anos – Arte

| MATERIALIDADE ARTÍSTICA E APRECIAÇÃO ESTÉTICA | |
|---|---|
| ARTES INTEGRADAS | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Desenvolver processos criativos participando das etapas de pré-produção, produção e pós-produção artística cultural. | Demonstra capacidade de planejamento, organização e trabalho coletivo com vistas a produções artísticas em diversos contextos? |
| Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. | Apresenta capacidade de vivenciar uma experiência artística com autonomia e colaboração? |
| Participar de ações de intercâmbio entre as produções artísticas das escolas do município. | Apresenta interesse e mobilização para conhecer, articular e participar de produções artísticas em outras escolas? |
| Investigar e experimentar criação artística em suas interfaces com as tecnologias digitais. | Explora possibilidades de criação de cenas com interação audiovisual e produção de conteúdo de teatro para a internet?<br>Apresenta capacidade de vivenciar uma experiência artística de forma colaborativa? |
| Compreender que o olhar do espectador está inserido em contextos sociais, históricos e culturais. | Compreende a apreciação estética como leitura de mundo? |
| Reconhecer produções de artistas visuais e coletivos brasileiros e internacionais, contextualizando-as no tempo e no espaço. | Reconhece a produção de artes visuais nacional e internacional? |
| Reconhecer artistas, grupos, companhias e obras de teatro brasileiras e internacionais, contextualizando-as no tempo e no espaço. | Reconhece a produção de teatro nacional e internacional? |
| Reconhecer artistas, grupos, companhias e obras de dança brasileiras e internacionais, contextualizando-as no tempo e no espaço. | Reconhece a produção de dança nacional e internacional? |
| Reconhecer produções musicais brasileiras e internacionais, contextualizando-as no tempo e no espaço. | Reconhece a produção musical nacional e internacional? |
| Reconhecer estéticas, movimentos, estilos e escolas em uma abordagem crítica da história da arte que considere e problematize a perspectiva ocidental hegemônica. | Compreende a história da Arte, da Dança, da Música e do Teatro como construções sociais, históricas e culturais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Esportes de invasão, ou territorial, como uma das modalidades trabalhadas em Educação Física *(Foto: SME/Oliveira dos Brejinhos)*

# EDUCAÇÃO FÍSICA

## Marcos da concepção

A análise histórica mostra que a Educação Física enquanto disciplina escolar no Brasil, assim como as demais disciplinas que compunham o sistema escolar no início da colonização, sofreu os efeitos do processo de transplantação da cultura europeia. Ainda com o nome de ginástica, já estava presente no início da organização do sistema escolar brasileiro. No decorrer de sua história, teve várias influências de abordagens pedagógicas que buscavam uma base de sustentação, além das já conhecidas anatomia e fisiologia, tentando encontrar razões para justificar sua presença na escola.

No século XIX, vinculada às instituições militares e à classe médica, foi incluída nos currículos de alguns estados brasileiros. Nesse período, sob uma forte influência escolanovista, a disciplina adquiriu um caráter de desenvolvimento integral do ser humano, aliado ao discurso higienista com fins eugenistas da raça e de prevenção de doenças de maneira descontextualizada.

Já na década de 1960, recebeu muita influência da tendência tecnicista. O objetivo dessa abordagem era formar mão de obra qualificada devido à força pujante do capitalismo.

> *Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções fisiológicas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, aproximando-a das ciências humanas e, embora contenham enfoques científicos*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 1997).*

Os diferentes enfoques dados à Educação Física ao longo dos anos, buscando legitimá-la enquanto conteúdo curricular e disciplina possuidora e produtora de conhecimento, acarretaram confusões. Na fundamentação dos conteúdos escolares, acabou-se por negligenciar alguns conhecimentos importantes, haja vista a visão defasada e arraigada de preconceitos historicamente construídos e teoricamente pragmatizados.

Não obstante, a compreensão de componente curricular é realizada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que apresenta essa área como tal e a coloca como obrigatória em toda a Educação Básica. A partir de então, garante-se como disciplina escolar com as mesmas responsabilidades que as demais.

É sabido que a Educação Física trata do corpo numa concepção ampliada, não somente como uma máquina que sente, composta de aparelhagens que funcionam de forma voluntária ou involuntária. Os conteúdos abordados pela disciplina perpassam o senso comum. Eles ultrapassam a fragmentação do corpo, que gera a dicotomia entre este e a mente, atingindo um corpo social que reflete acerca do que faz.

Tal corpo – entendido aqui como um ser humano que possui e produz cultura e a transmite ao longo dos anos, segundo o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) de Educação Física (1997) – necessita ser analisado em sua inteireza. Isso implica dizer que a percepção do próprio corpo – e, portanto, do homem enquanto ser atuante na sociedade – requer uma análise e compreensão das alterações pelas quais passou no decorrer dos séculos a fim de gerar uma autonomia. Ou seja, ser crítico em relação à saúde, à atividade física e ao próprio corpo enquanto ferramenta manipulável pelos conceitos sociais.

> *Os saberes tratados na Educação Física nos remetem justamente a pensar que existe uma variedade de formas de aprender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação (BRASIL, 2008).*

Sendo assim, a Educação Física não pode ter mais o enfoque pura e simplesmente voltado à prática de atividades que visem curar as mazelas da sociedade. Ela deve ser compreendida como uma área de conhecimento pautada em uma aprendizagem com sentidos e significados, devidamente sistematizada e contextualizada, que extrapola o fazer pelo fazer e discute temáticas presentes na realidade das alunas e dos alunos.

A Educação Física necessita caminhar na direção de criar e assumir uma percepção nova de si mesma e da sociedade que contribui para formar. Deve rejeitar a concepção dualista do ser humano, segundo a qual seu papel seria, sobretudo (ou somente), relacionado ao físico. Para tanto, deve se abrir para a necessidade de transmissão do saber cultural e político, fazendo-se responsável pelos cidadãos que deseja ter na construção de uma sociedade de homens críticos-reflexivos.

Nessa nova fase, a preocupação emergente é com a questão do ensino e da aprendizagem dos conteúdos em profundidade. Antes de ensinar qualquer conteúdo, o professor deve pesquisar sobre o conhecimento nele envolvido e sistematizá-lo em um planejamento que vai do micro ao macroprocesso de aprendizagem.

Conteúdo é conhecimento e é este que possibilita ao sujeito agir adequadamente em sua realidade. Ou seja, conhecimento é a elucidação da realidade. Sendo assim, a professora, ou o professor, deve sistematizar as aulas para que elas não recaiam numa mera prática pela prática, descontextualizadas da realidade da escola e da sociedade.

Este Referencial Curricular propõe os conhecimentos pertinentes à Educação Física no âmbito escolar, elencando as propostas pedagógicas numa visão conjugada entre questões culturais, ambientais, psicológicas, afetivas e sociais. Para isso, o trato docente deve respaldar-se na sistematização da cultura corporal com a finalidade de concretizar uma autonomia do fazer pedagógico que enfoque a corporeidade para além dos aspectos biológicos e, principalmente, formar pessoas críticas, reflexivas e participativas na sociedade em que estão inseridas, mediando a formação holística da estudante e do estudante.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# A relevância da Educação Física como componente curricular

A trajetória da Educação Física escolar mostra, ao mesmo tempo, avanços e retrocessos no que diz respeito às práticas pedagógicas identificadas nas escolas. Historicamente, o fato de elas mudarem constantemente não garante a sua materialização efetiva e qualitativa, uma vez que essas práticas também são determinadas, conscientemente ou não, pelas concepções de mundo, ser humano, sociedade, Educação, escola, ensino e aprendizagem dos autores desse ambiente.

A LDB de 1996 estabeleceu, no Art. 26, os rumos que a disciplina deveria seguir. A partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, surgiu a possibilidade de elaborar um programa curricular integrado à proposta da escola, almejando ampliar o conhecimento sobre as alunas e os alunos, justificando a importância da Educação Física enquanto componente curricular imprescindível à Educação Básica.

A LDB nº 9.394/96 ainda responsabiliza os governos federal, estaduais e municipais pela elaboração de novas diretrizes e definição de conteúdos com base na cientificidade que a disciplina possui das questões do mundo contemporâneo. Entre os temas propostos numa perspectiva de inclusão social, estão as diversidades e as problemáticas sociais, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da comunidade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017).

Atualmente, a Educação Física continua permeada e influenciada pela diversidade de abordagens pedagógicas que, desde o final da década de 1970, apontam questionamentos pertinentes a respeito da importância e da necessidade da Educação Física no ambiente escolar e social.

Essa efervescência no campo das ideias não estabeleceu consenso para a área, entendida por diferentes estudiosos de variadas formas – como área que trata da saúde ou que lida com o movimento humano ou ainda de exclusividade das Ciências Naturais/Ciência da Saúde, desconsiderando, segundo Daolio (2010), a clara interface com as Ciências Humanas.

Ademais, a Educação Física, ao longo dos anos, não foi entendida, valorizada e incorporada por meio de políticas públicas como fundamental ao processo de humanização possível pela escola – fato que desencadeou a precarização dos tempos e dos espaços; a diminuição ou divisão das horas/aulas semanais; a falta de autonomia de ação das professoras e dos professores; a escassez dos recursos didático-pedagógicos; a estagnação e a superficialidade na abordagem dos conteúdos; e tantos outros problemas que interferem no trabalho docente e, consequentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Não obstante, a Educação Física passou – e continua passando – por uma crise epistemológica, refletida nos currículos escolares e marcada pelas discussões no campo do saber e do objeto de ensino articulador da práxis pedagógica.

Existem produções que trabalham com diferentes concepções de uma Educação Física crítica aos paradigmas da aptidão física, da saúde e do treinamento esportivo, bem como que supera a perspectiva da prática pela prática, descontextualizada, reconhecendo-a como uma área do conhecimento importante para a formação humana integral do sujeito, que permite visualizar novos conceitos para um corpo que sente, age e pensa.

A multiplicidade de formas de pensamento, interpretações e concepções teórico-metodológicas, embora aponte para caminhos por vezes distintos, favorece o debate e a possibilidade de avanço da Educação Física escolar, com uma contribuição significativa em relação à função social que a escola assume: de corresponsabilidade no processo de formação humana integral para uma ação crítica e transformadora perante a realidade e a vida pública, visando a (re)construção de uma sociedade verdadeira e humanamente justa e democrática por meio da equidade social.

Dessa maneira, é fundamental esclarecer a função social da Educação Física no âmbito escolar, a fim





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

de melhor delinear a práxis pedagógica em consonância com seus propósitos. Tal função social consiste em contribuir significativamente para o processo de formação humana integral dos sujeitos construtores da própria história e da cultura, críticos e criativos, capazes de identificar e reconhecer no próprio corpo e no corpo dos demais os limites e as possibilidades (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As experiências oportunizadas por meio da diversidade de conhecimentos e conteúdos possíveis de ser tematizados nas aulas de Educação Física demandam uma leitura crítica da realidade, no sentido de transformá-los em possibilidades de vivências significativas e significantes, adequadas às características individuais, coletivas, sociais e cognitivas das estudantes e dos estudantes em objetos de análise e investigação pedagógica.

Diante da diversidade dos objetos de ensino e de aprendizagem propostos, a cultura corporal insere a área em um projeto educativo significativo, com o objetivo de garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, culturalmente desenvolvidos e transmitidos pelos diversos povos, e à reflexão crítica a respeito das inúmeras manifestações ou práticas corporais, que podem e devem ser desenvolvidas no ambiente escolar.

Compreender a Educação Física num contexto mais amplo suscita enxergá-la na sua totalidade, perceber que ela exerce influência e é influenciada pelas interações estabelecidas por meio de relações sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, étnico-raciais, de orientação sexual, gênero, geração e condição física e mental, entre outras, enfatizando o respeito à pluralidade de ideias e à diversidade humana.

A ação pedagógica deve estimular o acesso e a reflexão ao acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal por meio de **Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura** – as unidades temáticas da disciplina –, entre outras, considerando o contexto sociocultural da comunidade educativa (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Cabe às professoras e aos professores de Educação Física, com a turma, identificar, vivenciar, pesquisar, problematizar, analisar, (re)significar e (re)construir a diversidade de manifestações da cultura corporal, historicamente e culturalmente produzidas e socializadas, a fim de compreender os sentidos e significados impregnados nessas práticas. Isso se dará por meio da valorização dos diversos saberes vivenciados nas diversas realidades presentes no ambiente escolar, inclusive fazendo uso, de forma crítica, criativa e responsável, das tecnologias de informação e comunicação (TIC), com sua capacidade de ampliação das formas de acesso, conhecimento e apropriação da diversidade cultural humana.

No cotidiano escolar, a Educação Física, por meio da sistematização didático-pedagógica do seu objeto de ensino e de aprendizagem, estabelece relações dialéticas com conceitos, fundamentos e teorias tradicionalmente abordados em outras áreas, tornando-se fundamental à reflexão das alunas e dos alunos numa perspectiva que possibilite o reconhecimento e o entendimento das manifestações da cultura corporal. O tratamento articulado dos conhecimentos sistematizados fomenta a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa, possibilitando diferentes formas de ler e interpretar o mundo, transformando-o.

Neste documento, são apresentados os direitos e as expectativas de aprendizagem da Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental, levando em consideração o que está postulado na versão homologada da BNCC e as especificidades dos documentos orientadores da educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2018), propiciando subsídios à elaboração ou reelaboração dos currículos e das propostas pedagógicas curriculares do Ensino Fundamental das escolas vinculadas aos municípios que compõem o ADE Chapada Diamantina e Regiões.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Aprendizagem e avaliação

O papel da escola, da Educação em geral e da Educação Física, especificamente, é formar seres sociais não somente para o mundo do trabalho mas, principalmente, para a vida em sociedade, a fim de transformá-la e ressignificá-la.

A aprendizagem se apresenta como um ato do sujeito e diz respeito aos processos cognitivos e experimentados por ele. Cabe, aqui, exemplificar situações-problema nas propostas de atividades apresentadas, a fim de servirem não como uma receita pronta e acabada, mas como uma força pujante à práxis pedagógica.

De acordo com Soares (2001), a Educação Física é uma disciplina que cuida do conhecimento de uma área denominada de **cultura corporal**, e será representada com temas ou estruturas de atividades corporais, nomeados jogo, esporte, ginástica e dança, entre outras, que integrarão os conteúdos. Tratados na escola, esses temas expressam um sentido e um significado onde se interpenetram a intencionalidade do homem e os objetivos da sociedade.

Acerca disso, fundamentado no Coletivo de Autores (1992), que aponta as transformações sofridas pelo homem até a conquista de sua sapiência, o objeto de estudo que alicerça a Educação Física no contexto escolar é a cultura corporal. Tal prerrogativa justifica-se no que diz respeito à evolução da expressão corporal, que se deu concomitantemente à evolução do ser humano, com formas de representação simbólica historicamente criada e culturalmente desenvolvida.

> *A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objetivo a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classes das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992).*

Nesse sentido, compreender a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, sem menosprezar sua rigorosidade, é pensar em uma superação do entendimento dualista de corpo e mente. Não obstante, essa abordagem também considera as dimensões cultural, social, política, ética, moral e afetiva presentes no corpo das pessoas que interagem e se movimentam como seres sociais.

> *Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).*

Enfim, essa concepção tem como tarefa garantir o acesso à compreensão da cultura corporal, pensando para além das atividades expressivas e contribuindo para a construção do conhecimento de sua especificidade, ao mesmo tempo que oferece instrumentos para que as alunas e os alunos possam apreciá-la criticamente. A Educação Física escolar deve oportunizar o desenvolvimento das potencialidades de forma democrática, e não seletiva.

Independentemente do conteúdo escolhido, os processos de ensino e de aprendizagem devem considerar as características do público com quem trabalha em todas as dimensões, fazendo com que a Educação Física não se restrinja ao simples exercício de habilidades e destrezas, mas ofereça oportunidades para a aluna e o aluno refletirem sobre as próprias possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada (BRASIL, 1997).

Os conhecimentos na escola são estruturados sob a forma de conteúdos, que, de acordo com Coll *et al.* (2000), Libâneo (1994) e Zabala (1998), são saberes culturais, habilidades, valores, crenças, atitudes, sentimentos, interesses considerados essenciais ao





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

desenvolvimento da aluna e do aluno. Isto é, os conteúdos que devem ser sistematizados, a fim de garantir a aprendizagem significativa.

Entretanto, é comum o erro de pensar em conteúdo enquanto objeto de transmissão de conceitos exclusivos ao conhecimento da disciplina, superpondo um fracionamento de aprendizagens. Dessa maneira, a educanda e o educando aprenderão somente o que compete ao componente curricular e de forma descontextualizada, não adentrando na sua realidade, haja vista o conteúdo ter um fim em si mesmo.

> *O conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros (BRASIL, 1998).*

Nesse contexto, os conteúdos e o seu trato assumem propósitos sistematizados perante a práxis metodológica, passando a incluir procedimentos, normas, valores e atitudes imprescindíveis à aprendizagem. Diante dessa ressignificação, a Educação Física adquire, assim como os outros componentes curriculares, ações pensadas e planejadas, as quais os PCNs dividem em três categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais (BRASIL, 1998).

A relação entre o ensino e a aprendizagem consiste na mediação dos objetivos, conteúdos e métodos, assegurando, pois, o encontro significativo entre as alunas e os alunos e os conhecimentos. Esse fator é preponderante para a efetivação da aprendizagem.

A metodologia dialética da construção do conhecimento científico, segundo Gasparin (2009), compreende as dadas fases de aprendizagem: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

A primeira delas corresponde "a uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar" (GASPARIN, 2009), na qual a professora, ou o professor, conhece a prática social de sua turma, ativa e participativa nos processos de ensino e de aprendizagem. Na prática social inicial, as alunas e os alunos apresentam uma visão sincrética sobre os conteúdos que serão trabalhados na escola. A professora, ou o professor, anuncia os conteúdos a ser trabalhados, verificando o domínio das educandas e dos educandos que é de senso comum, empírico. Para Gasparin (2009), "esse é o momento em que, coletivamente, os alunos, estimulados e orientados pelo professor, são desafiados a mostrar todo o conhecimento que possuem sobre os itens do tema em questão".

A segunda fase – problematização –, segundo Saviani (2003), busca a "identificação dos principais problemas postos pela prática social [...]. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar". Nesse momento, ocorre a transformação do conteúdo a ser trabalhado em questões problematizadoras. Docente e sua turma vão elaborar perguntas que serão respondidas na próxima fase do método. Novamente, segundo Gasparin (2009),

> *As questões elaboradas devem necessariamente expressar as diversas dimensões que mais especificamente se referem à natureza do conteúdo. [...] apresentando desafios que envolvam aspectos conceituais sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos, operacionais, doutrinários etc.*

A terceira fase é a instrumentalização. Nessa etapa, há a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sistematizado, com a intermediação da professora, ou do professor, com vistas a enfrentar e responder aos problemas levantados. Gasparin (2009) pontua que:

> *O trabalho do professor como mediador consiste em dinamizar, através das ações previstas e dos recursos selecionados, os processos mentais dos alunos para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos.*

Para esse autor, a catarse corresponde à quarta fase e é a síntese do cotidiano e do científico, demons-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

trando nova postura mental em relação aos conteúdos. É a apropriação do conhecimento por parte das alunas e dos alunos, quando o conteúdo empírico torna-se concreto.

Já a prática social final, a quinta e última etapa, consiste no ponto de chegada do processo pedagógico, momento em que ocorre a demonstração de uma nova postura. Nesse ponto, educandas e educandos mostram suas intenções de colocar em prática os novos conteúdos elaborando, juntamente com a professora ou o professor, as concepções (GASPARIN, 2009). Para Saviani (2003), essa fase é uma nova maneira de compreender a realidade e posicionar-se diante dela, o que possibilita aos discentes agirem de forma mais autônoma.

A pedagogia histórico-crítica coloca a prática social como ponto de partida e de chegada do método dialético, tendo como função a democratização dos conhecimentos e possibilitando uma visão crítica aos alunos (TEIXEIRA, 2003). Desse modo, pode-se perceber que essa abordagem defende os interesses da sociedade, uma vez que atribui ao ensino o papel de proporcionar à aluna e ao aluno o domínio de conteúdos científicos construídos ao longo dos anos pela humanidade. Ela procura compreender o fenômeno educativo com base no desenvolvimento histórico (SAVIANI, 1989).

Não obstante, a avaliação escolar é um momento de mediação, aproximação e diálogo entre as formas de ensino da professora, ou do professor, e os percursos de aprendizagens das alunas e dos alunos, auxiliando o docente nos ajustes necessários ao seu fazer didático-pedagógico. Logo, é imprescindível entendê-la como um processo de construção de conhecimento ao tratar da Educação Física, não devendo focar somente no rendimento do discente nem mensurar ou quantificar os resultados das aprendizagens. É preciso olhar para os valores agregados que são refletidos para além dos muros escolares, perpassando pelas seguintes dimensões, segundo Darido e Souza Júnior (2007):

- **conceitual** (saber sobre): diz respeito a conhecer os conceitos de maneira a construir e operacionalizar as capacidades intelectuais em formas, ideias e representações simbólicas;
- **procedimental** (saber fazer): é a aplicabilidade do que é apreendido, com base em tomadas de decisões; e
- **atitudinal** (saber ser): diz respeito aos valores, às normas e às atitudes que influenciam diretamente na relação interpessoal do aluno.

Para Osvaldo Ferraz (1996),

> *A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer (...) nessa concepção, aprender a mover-se envolve atividades como tentar, praticar, pensar, tomar decisões e avaliar, significando (...) mais do que respostas motoras estereotipadas. A dimensão atitudinal está se referindo a uma aprendizagem que implica na utilização do movimento como um meio para alcançar um fim (...) não necessariamente se relaciona a uma melhora na capacidade de se mover efetivamente (...) o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações (...) construindo seu autoconceito e a compreensão da realidade. A dimensão conceitual significa a aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até socioculturais.*

Com a sistematização da tríade ensino-aprendizagem-avaliação, capacita-se a aluna e o aluno a utilizar, de forma autônoma, seu potencial para posicionar-se perante as situações-problema, sabendo como, quando e por que realizar determinadas atividades e tomar certas posturas. Portanto, a avaliação "[...] manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja" (LUCKESI, 2011).

Utilizar a pedagogia histórico-crítica como fundamentação metodológica na ação didático-pedagógica da Educação Física proporcionará à professora, ou ao professor, diferentes estratégias de ensino e atenderá a diversas maneiras de aprender, uma vez que fomentará na turma a consciência crítica perante a realidade social, além de capacitar a todas e a todos para assumir a posição de agentes ativos de mudança e transformação, tanto da sociedade como de si próprios, o que torna a prática pedagógica significativamente mais comprometida com a aprendizagem.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

# Construção de sujeitos holísticos

O presente Referencial Curricular aborda uma diversidade de objetos de conhecimento a ser tematizados pela Educação Física na escola, visando a democratização do acesso às diferentes manifestações da cultura corporal. As vivências corporais devem ser experimentadas mediante a atribuição de sentidos e significados enquanto princípios básicos às aulas, com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, muitos ainda negados na escola. Tais conhecimentos serão imprescindíveis à compreensão da própria prática social, bem como para uma apreensão crítica, reflexiva e com vistas à superação e transformação de contradições sociais (GASPARIN, 2005).

Neste Referencial Curricular, os objetos de conhecimento, as aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação estão organizados em unidades temáticas abordadas desde os anos iniciais até o final do Ensino Fundamental: **Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura**.

Por meio da articulação entre elas, a Educação Física deverá garantir para as estudantes e os estudantes os direitos de aprendizagem específicos durante os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, devidamente sistematizados pelas professoras e pelos professores, segundo Darido e Souza Júnior (2007), Freire e Scaglia (2009), Freire (2009), Marcellino (1998), o Coletivo de Autores (1992), a BNCC (BRASIL, 2017) e o Documento Curricular da Bahia (BAHIA, 2018), que são:

1. Compreender a origem das manifestações da cultura corporal e os vínculos com a organização da vida coletiva e individual, levando em consideração as constantes transformações sociais.
2. Planejar e empregar estratégias para solucionar desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das manifestações da cultura corporal, além de envolver-se no processo de ampliação do acervo cultural de forma crítica.
3. Refletir criticamente a respeito das relações entre a vivência das manifestações da cultura corporal e os processos de formação humana integral, sem dissociar teoria e prática.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados pelas mídias, e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Reconhecer as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às manifestações da cultura corporal e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes manifestações da cultura corporal, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as manifestações da cultura corporal como elementos constitutivos da identidade histórica e cultural dos povos e grupos, respeitando e acolhendo as diferenças.
8. Usufruir das manifestações da cultura corporal de maneira autônoma, potencializando o envolvimento em tempos/espaços de lazer, garantido como direito social, ampliando as redes de sociabilidade e a promoção da saúde individual e coletiva.
9. Reconhecer o acesso às manifestações da cultura corporal como direito dos cidadãos, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar, vivenciar e (re)criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas, práticas corporais de aventura e demais manifestações da cultura corporal, valorizando o trabalho coletivo, o protagonismo e a inclusão social.

A organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o lúdico pode ser enfatizado em todas as manifestações da cultura corporal, reconhecendo, primordialmente, que essa não é a única finalidade da Educação Física na escola. Ao ter experiência com brincadeiras, jogos, esportes, ginás-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura, entre outras manifestações, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas a essas manifestações (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento do corpo, organização espaço-temporal, táticas e estratégias etc.) e estabelecem relações entre si e com a sociedade por meio das representações, dos sentidos e dos significados que lhes são atribuídos. Logo, a delimitação das expectativas de aprendizagem privilegia oito dimensões de conhecimento inter-relacionadas (BRASIL, 2017; BAHIA, 2018):

1. **Experimentação** Dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das manifestações da cultura corporal e pelo envolvimento corporal;
2. **Uso e apropriação** Conhecimento que dá à estudante e ao estudante condições de realizar, de forma autônoma, crítica e consciente, a diversidade de manifestações da cultura corporal;
3. **Fruição** Apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes manifestações da cultura corporal oriundas dos diversos períodos e momentos históricos, lugares e grupos.
4. **Reflexão sobre a ação** Conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências contextualizadas da cultura corporal e daquelas realizadas por outros.
5. **Construção de valores** Conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das manifestações da cultura corporal, que fomentam a aquisição de novos valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol da transformação de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática, por meio da equidade social.
6. **Análise** Associa-se aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das manifestações da cultura corporal.
7. **Compreensão** Articula-se ao conhecimento dos conceitos, referindo-se ao esclarecimento do processo de inserção das manifestações da cultura corporal no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar da cultura corporal no mundo.
8. **Protagonismo comunitário** Ações e conhecimentos necessários para as estudantes e os estudantes participarem, de forma confiante e autoral, de decisões e ações orientadas para a democratização do acesso das pessoas às manifestações da cultura corporal, tomando como referência valores favoráveis à convivência e transformação social.

Não há intenção hierárquica entre as dimensões do conhecimento, tampouco uma ordem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O tratamento com cada dimensão, no decorrer dos anos de escolaridade, exige diferentes abordagens, graus de complexidade e amplitude para que se tornem relevantes e significativas, uma vez que "o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando" (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Considerando os conhecimentos e conteúdos inerentes à Educação Física, é salutar que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as demais, coadunando com sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Portanto, para melhor entendimento acerca dos eixos temáticos indicados, seguem algumas considerações imprescindíveis à reflexão da professora, ou do professor, na sistematização de suas aulas:

## Brincadeiras e jogos

Para Kishimoto (1993), a brincadeira é o resultado de ações em que se pode usar ou não objetos, mas que tenham as características do lúdico: ser regrada e distante no tempo e no espaço, envolver imaginação e dispor de flexibilidade de conduta e de incerteza. Scaglia (2005) entende o jogo como um sistema complexo em que o ambiente (contexto) determinará o que é jogo e não jogo, evidenciando a predominância da subjetividade em detrimento da objetividade (o estado de jogo), no sentido de totalidade e complexidade, inseridos num ambiente que lhe é próprio. Dessa forma, é possível tratar o jogo como uma produção cultural que envolve tanto o distanciamento da ideia de ele ser um produto de determinantes biológicos (para o aperfeiçoamento da técnica e tática esportiva ou para o desenvolvimento da aptidão física) como a





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

compreensão dele como uma manifestação contraditória, constituída na complexidade da vida social e marcada por situações de injustiça, desigualdade, possibilidades e utopias (NOGUEIRA, 2007).

**JOGOS DE AVENTURA** Baseiam-se em construções ou possibilidades que evidenciem as práticas de aventuras na cidade e na natureza e aproximem as alunas e os alunos de diferentes modalidades na terra, no ar ou na água.

**JOGOS DE LUTA** Correspondem às ações mais elementares ao ato de lutar, caracterizando princípios universais (oposição, regras, imprevisibilidade/previsibilidade, ações defensivas e ofensivas simultâneas, nível de contato, alvo móvel personificado no oponente e enfrentamento físico direto/indireto), princípios comuns e ações ligadas à lógica interna das lutas, independentemente das modalidades (RUFINO; DARIDO, 2015).

**JOGOS DE TABULEIRO** São todos aqueles disputados, por uma ou mais pessoas, em uma base, o tabuleiro, seja de madeira, metal, pedra, marfim, plástico, papelão ou outro material, em que peças são movimentadas, colocadas ou retiradas obedecendo a regras preestabelecidas. Exigem a interação presencial entre os jogadores e, basicamente, a capacidade de parar, concentrar-se, elaborar pensamentos e, sobretudo, respeitar o tempo do outro e as regras preestabelecidas (GEHLEN, 2013).

**JOGOS ELETRÔNICOS/JOGOS ELETRÔNICOS DE MOVIMENTO** Ambos são considerados uma ferramenta pedagógica inovadora também para a Educação Física por serem atrativos e possibilitarem a manifestação da ludicidade e da inclusão. Podem ser considerados conteúdo da disciplina como possibilidade educativa de formação humana para a cultura digital. Os jogos eletrônicos caracterizam-se por valorizar a experiência com o movimento (MONTEIRO; VELÁSQUEZ; SILVA, 2016).

## Esportes

Tubino (1999) compreende o esporte como uma atividade física regrada e competitiva, em constante desenvolvimento, construída e determinada conforme sua dimensão ou expectativa sociocultural, em franco processo de profissionalização, mercantilização e espetacularização.

**ESPORTES DE MARCA** Conjunto de modalidades caracterizadas por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos, como patinação de velocidade, provas de atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc. (BRASIL, 2017).

**ESPORTES DE PRECISÃO** Conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), a exemplo de bocha, curling, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc. (BRASIL, 2017).

**ESPORTES TÉCNICO-COMBINATÓRIOS** Modalidades nas quais o resultado comparado da ação motora é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios, como ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc. (BRASIL, 2017).

**ESPORTES DE REDE/QUADRA DIVIDIDA OU PAREDE DE REBOTE** Modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou de modo que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Exemplos: voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Já os esportes de parede incluem: pelota basca, raquetebol, squash etc. (BRASIL, 2017).

**ESPORTES DE CAMPO E TACO** Categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre elas, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola. Exemplos: beisebol, críquete, softbol etc. (BRASIL, 2017).

**ESPORTES DE INVASÃO OU TERRITORIAL** Conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe em introduzir ou levar uma





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo, a exemplo: basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc. (BRASIL, 2017).

**ESPORTES DE COMBATE** Reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço por meio de combinações de ações de ataque e defesa, como judô, boxe, esgrima, tae kwon do etc. (BRASIL, 2017).

## Ginásticas

São atividades baseadas em movimentos como giros, saltos, apoios e rolamentos, gestos presentes em expressões motoras humanas, podendo se apresentar de várias maneiras e intenções, como competição, condicionamento e treinamento físico ou conscientização corporal.

**GINÁSTICA GERAL** Também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elementos organizadores a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Pode ser constituída de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, que combinam um conjunto variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo (BRASIL, 2017).

**GINÁSTICA DE CONDICIONAMENTO FÍSICO** Caracteriza-se pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento do atleta, aquisição e manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Geralmente é organizada em sessões planejadas que têm movimentos repetidos, com altas frequência e intensidade definidas. Pode ser voltada para uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atrelada a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral (BRASIL, 2017).

**GINÁSTICA DE CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL** Reúne práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental e podem ser denominadas como alternativas, introjetivas, introspectivas ou suaves. Alguns exemplos são a biodança, a bioenergética, a eutonia, a antiginástica, o Método Feldenkrais, a ioga, o tai chi chuan e a ginástica chinesa.

## Danças

Caracterizam-se por movimentos rítmicos, organizados em gestos e passos coreografados, sempre cadenciados musicalmente. Elemento cultural com forte presença na vida de qualquer ser humano, está intimamente ligado às diversas manifestações e atividades culturais, como brincadeiras, cantigas de roda, roda de capoeira, jogos cantados, pular corda e outras expressões lúdicas presentes no contexto popular.

## Lutas

Uma das expressões mais antigas da humanidade, presente nas disputas pela sobrevivência, defesa e resistência, foram sistematizadas e desenvolvidas de diversas formas, filosofias e significados por povos e culturas distintas. Caracterizam-se pela seletividade dos praticantes e pela competitividade entre eles, além da obediência às instituições (federações, confederações e associações) que as regulam e determinam.

## Práticas corporais de aventura

Possibilitam expressões e formas de experimentação corporal centradas nas peripécias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Envolvem desafio, riscos ava-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

liados, controláveis e assumidos, que podem proporcionar sensações diversas, como liberdade, prazer e superação, dependendo da expectativa e experiência de cada pessoa e do nível de dificuldade de cada atividade. Algumas costumam receber outras denominações como atividades de aventura, esportes radicais, esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos.

A Educação Física, por seu caráter teórico-prático, permite às alunas e aos alunos mensurar os conhecimentos apreendidos, tornando-se um componente curricular mais legítimo, importante na construção da cidadania. Ao introduzir e integrar o educando nessa área da cultura, forma o cidadão que irá produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, usufruindo dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas, das ginásticas, das práticas corporais de aventura e dos demais conhecimentos pertinentes a essa área do conhecimento.

As sugestões aqui apresentadas representam um referencial cujas atividades deverão ser metodologicamente planejadas e aplicadas pelas professoras e pelos professores de forma independente. Cada uma e cada um poderão construir o próprio percurso metodológico de ensino e de aprendizagem, de acordo com a realidade da escola a que pertence, a fim de atingir um objetivo comum – proporcionar às alunas e aos alunos o acesso aos conhecimentos da cultura corporal. Por meio de atividades didático-pedagógicas e da articulação entre teoria e prática, professora, professor, alunas e alunos são convidados a aprender juntos, fazendo escolhas, selecionando alternativas, testando limites, questionando valores, métodos e tendências. Pretende-se, com isso, contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente, ampliando as possibilidades cognitivas e motoras dos adolescentes, incluindo eixos temáticos ligados à formação da cidadania.

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 6º ano – Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Experimentar, (re)criar e (re)significar jogos de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. | (Re)cria e (re)significa, de forma colaborativa, regras e novas formas de experienciar os jogos de tabuleiro?<br>Valoriza e respeita os sentidos e significados atribuídos à vivência dos diferentes grupos sociais e etários na prática dos jogos de tabuleiro? |
| Identificar as transformações nas características dos jogos de tabuleiro em função dos avanços tecnológicos e do contexto histórico, social e cultural em que foram criados. | Identifica o contexto histórico, social e cultural em que foram criados os diferentes jogos de tabuleiro considerando sua origem e inserção na cultura local?<br>Conhece a história e o contexto mundial, nacional, regional e local dos jogos de tabuleiro em função dos avanços tecnológicos? |
| Vivenciar experiências de criação e recriação de jogos de tabuleiro de forma individual e coletiva. | Participa com entusiasmo das situações que envolvem vivenciar, criar e recriar os jogos de tabuleiro?<br>Constrói criativa e coletivamente jogos de tabuleiro com materiais recicláveis? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ESPORTES | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar e participar de esportes de marca e de precisão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, permitindo múltiplas experiências e o desenvolvimento de uma atitude crítica. | Respeita a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana na fruição dos esportes de marca e esportes de precisão?<br>Experimenta aspectos básicos relacionados aos fundamentos dos esportes de marca e esportes de precisão? |
| Planejar e utilizar estratégias para recriar, adaptar e solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes de marca e nos esportes de precisão. | Adapta e cria, coletivamente, regras adequadas à prática dos esportes de marca e de precisão?<br>Utiliza estratégias da prática dos esportes de marca e de precisão em suas diferentes manifestações? |
| Propor e produzir alternativas para experimentação e vivência dos esportes de marca e de precisão não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade. | Identifica os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experienciar os esportes de marca e esportes de precisão no tempo/espaço de lazer?<br>Produz alternativas à vivência dos esportes de marca e esportes de precisão? |
| **GINÁSTICAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer, experimentar e fruir movimentos de transferência de peso, deslocamento, salto, torção, equilíbrio, desequilíbrio, inclinação, expansão, contração, espalhar, recolher, gesto e pausa por meio da ginástica geral. | Identifica a presença desses elementos em distintas práticas corporais e em ações e tarefas do cotidiano?<br>Conhece e compreende o próprio corpo, as habilidades, as estruturas e a coordenação motoras, a orientação e a estruturação espaço-temporal, o esquema e a percepção corporal? |
| Conhecer e experimentar movimentos da ginástica geral que também são característicos da ginástica circense, visando a ampliação do repertório de movimentos e enfatizando a manifestação do lúdico. | Conhece aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica geral e da ginástica praticada no circo e suas diferentes manifestações, incluindo a cultura circense?<br>Experimenta sensações corporais diversas de como o corpo se movimenta e se comunica por meio dos sentidos e conhece o significado da ginástica circense? |
| **DANÇAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer e experimentar, (re)criar e (re)significar movimentos por meio das danças criativas e da (re)criação coreográfica, identificando os elementos constitutivos, ampliando o repertório de movimentos e enfatizando a manifestação do lúdico. | Experimenta, espontaneamente, estratégias para apreender elementos constitutivos das danças criativas?<br>(Re)cria coreografias e identifica estratégias de execução de elementos constitutivos das danças criativas? |
| Refletir criticamente acerca das danças criativas, diferenciando-as das demais manifestações da dança, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais e a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana. | (Re)significa e (re)cria movimentos com base nas danças criativas, levando em conta os fatores tempo, espaço, fluência e peso?<br>Reflete criticamente sobre os significados das atividades rítmicas e expressivas das danças criativas, superando preconceitos e valorizando as diversas manifestações culturais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Educação Física

| LUTAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer, vivenciar e compreender as características das lutas do Brasil, conhecendo seus aspectos históricos, culturais e sociais e levando em consideração as culturas afro-brasileiras e indígenas. | Reconhece e vivencia diferentes lutas do Brasil, seus movimentos característicos e a manifestação do lúdico?<br>Compreende os jogos de luta do Brasil como produto sociocultural e, portanto, um elemento de formação e transformação da identidade cultural? |
| Argumentar acerca dos preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito. | Reconhece e respeita a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana na construção das lutas do Brasil?<br>Propõe alternativas para superação de preconceitos na prática das lutas do Brasil, aprendendo alguns movimentos característicos? |
| **PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer experimentar, valorizar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, suas técnicas e estratégias básicas atentando para a segurança individual e coletiva. | Valoriza a própria segurança e integridade física, bem como a dos demais, nas práticas corporais de aventura urbanas?<br>Conhece e (re)significa movimentos básicos das práticas corporais de aventura urbanas, ampliando seu repertório de movimentos? |
| Conhecer as características e vivenciar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público, o privado e o meio ambiente, e identificando as origens, os espaços e os equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experienciar essas práticas corporais de forma segura e consciente no tempo/espaço de lazer, recriando-os. | Identifica a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de (re)criá-las?<br>Reconhece as características e os tipos de práticas, identificando os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas?<br>Recria estratégias para vivência das práticas corporais de aventura de forma segura e consciente no tempo/espaço de lazer? |

## 7º ano – Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer, valorizar e experimentar jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento, bem como os aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem, e apropriar-se deles. | Conhece e valoriza os sentidos e significados atribuídos aos jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento por diferentes grupos sociais e etários?<br>Conhece o(s) conceito(s) de jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento e os aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e apropria-se deles? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 7º ano – Educação Física

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento em função dos avanços tecnológicos e das respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes jogos, analisando seus benefícios e malefícios para a saúde e recriando-os. | Reconhece relações de referências dos jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento com princípios identitários pertencentes às tradições locais e regionais?<br>Recria regras e novas formas de experienciar os jogos eletrônicos/jogos eletrônicos de movimento contextualizando a saúde humana? |
| **ESPORTES** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Conhecer, experimentar, vivenciar e fruir esportes técnico-combinatórios e esportes de invasão, valorizando o trabalho individual e coletivo, permitindo múltiplas experiências e o desenvolvimento de uma atitude crítica. | Conhece a diversidade e a organização dos esportes técnico-combinatórios e dos esportes de invasão?<br>Experimenta e frui, voluntariamente, de um ou mais esportes técnico-combinatórios e esportes de invasão?<br>Vivencia aspectos básicos relacionados aos fundamentos dos esportes técnico-combinatórios e dos esportes de invasão? |
| Produzir e adaptar as regras e estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes técnico-combinatórios e nos esportes de invasão e na sua prática também fora do ambiente escolar. | Adapta e cria, coletivamente, novas regras adequadas às necessidades da prática dos esportes técnico-combinatórios e dos esportes de invasão?<br>Identifica os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experienciar os esportes técnico-combinatórios e dos esportes de invasão?<br>Produz alternativas para experimentação e vivência dos esportes técnico-combinatórios e dos esportes de invasão na sua comunidade? |
| Conhecer e analisar as transformações, do(s) conceito(s) de esporte, além de aspectos históricos, sociais e culturais na organização e na prática dos esportes técnico-combinatórios e dos esportes de invasão em suas diferentes manifestações, e apropriar-se delas. | Conhece as diferenças entre os esportes técnico-combinatórios e esportes de invasão e reflete sobre elas de forma crítica para a promoção da saúde coletiva e individual?<br>Apropria-se do(s) conceito(s) de esporte, além de aspectos históricos, sociais e culturais, em contexto mundial, nacional, regional e local? |
| **GINÁSTICAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Experimentar e fruir a ginástica de condicionamento físico e suas diversas manifestações que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos e as sensações corporais provocadas pela prática, e apropriar-se delas. | Experimenta sua consciência corporal e propicia interações, conhecimentos e partilha de experiências?<br>Apropria-se do(s) conceito(s) de ginástica de condicionamento físico, de seus aspectos históricos, sociais e culturais e de suas diferentes manifestações? |
| Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a sua vivência dentro e fora do ambiente escolar, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experienciar essas práticas corporais no tempo/espaço de lazer. | Compreende as questões ligadas à saúde individual e coletiva e a diferença entre atividade física e exercício físico, viabilizando a participação de todos na vivência?<br>Identifica os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experienciar essas práticas corporais no tempo e no espaço de lazer? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Educação Física

| DANÇAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar movimentos básicos das danças urbanas propostas como conteúdo específico, identificando e ampliando seus elementos constitutivos. | Experimenta e (re)cria um repertório de movimentos, enfatizando a manifestação do lúdico nas vivências das danças urbanas?<br>Apropria-se do(s) conceito(s) de danças urbanas e de aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das danças urbanas e das demais manifestações da dança? |
| Planejar, reconhecer, valorizar e respeitar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas, enfatizando a (re)criação coreográfica e expressão livre dos movimentos. | Reconhece, valoriza e respeita os sentidos e significados atribuídos às danças urbanas por diferentes grupos sociais?<br>Respeita a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana na (re)criação coreográfica e expressão livre dos movimentos das danças urbanas? |
| **LUTAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer, experimentar e (re)criar diferentes lutas do mundo e apropriar-se delas, vivenciando movimentos característicos e enfatizando a manifestação do lúdico. | Reconhece o(s) conceito(s) de lutas do mundo e de aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência, e apropria-se deles?<br>Reconhece e respeita a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana na construção dos movimentos característicos das lutas do mundo? |
| Identificar, contextualizar e utilizar estratégias básicas das lutas do mundo, vivenciando exercícios e jogos adaptados, no intuito de aprender alguns movimentos característicos delas, em especial das culturas afro-brasileiras (como a capoeira) e indígenas, reconhecendo e superando seus preconceitos. | Identifica as características das lutas do mundo levando em consideração as culturas afro-brasileiras (como a capoeira) e indígenas?<br>Contextualiza os preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito? |
| **PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, suas técnicas, aspectos históricos e estratégias básicas e apropriar-se delas, valorizando a própria segurança e integridade física individual e coletiva. | Experimenta e frui a pluralidade de ideias e a diversidade cultural, valorizando a segurança individual e coletiva na vivência das práticas corporais de aventuras urbanas?<br>Apropria-se do(s) conceito(s) de práticas corporais de aventura, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das práticas corporais? |
| Vivenciar práticas corporais de aventura urbanas, recriando-as, ampliando o repertório de movimentos, conhecendo e respeitando o patrimônio público, o privado e o meio ambiente. | Vivenciar movimentos básicos das práticas corporais de aventura urbanas, ampliando o repertório de movimentos e enfatizando a manifestação do lúdico?<br>Identifica as características das práticas corporais de aventura urbanas e outros tipos dessa prática em ambientes público, privado ou no meio ambiente para possíveis recriações? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar, analisar e compreender as possibilidades de vivenciar na comunidade local e regional práticas corporais de aventura urbanas, reconhecendo e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência, de forma segura e consciente, nos tempos/espaços de lazer. | Identifica os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planeja estratégias para sua superação?<br>Reconhece os protocolos básicos de segurança das práticas corporais de aventura urbanas nos tempos e nos espaços de lazer? |

## 8º ano – Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Contextualizar, valorizar e recriar os jogos dramáticos, nos quais as estudante e os estudantes interpretam diferentes personagens, superando desafios, enfatizando a ludicidade, compreendendo suas características básicas. | Contextualiza e valoriza os jogos dramáticos enquanto fenômeno cultural intrinsecamente ligado à história da humanidade?<br>Valoriza e respeita os sentidos e significados atribuídos aos jogos dramáticos, recriando diferentes formas de jogar e enfatizando a manifestação do lúdico? |
| Reconhecer e compreender o contexto histórico, social e cultural local, regional e mundial em que surgiram os jogos dramáticos, apropriando-se efetivamente da flexibilização quanto às regras estabelecidas nesses jogos. | Apropria-se do(s) conceito(s) de jogo, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência dos jogos dramáticos?<br>Compreende as relações de referências dos jogos dramáticos com princípios identitários pertencentes às tradições local, regional e mundial? |
| Vivenciar e (re)significar jogos dramáticos, (re)criando novas formas de jogá-los, considerando as características do contexto local, regional e/ou mundial, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana. | Vivencia e (re)cria diferentes formas de jogar, enfatizando a manifestação do lúdico e respeitando as diferentes formas de jogar?<br>Experimenta, (re)cria e (re)significa, de forma colaborativa, regras e novas formas de experienciar os jogos dramáticos propostos como conteúdo específico, manifestando o potencial lúdico? |
| **ESPORTES** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar, reconhecer e fruir diferentes papéis nos esportes de rede/parede e de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, permitindo múltiplas experiências com os fundamentos e o desenvolvimento de uma atitude crítica. | Vivencia os esportes de rede/parede e esportes de invasão e os aspectos relacionados aos fundamentos?<br>Reconhece e respeita a pluralidade de ideias e a diversidade corporal existentes nos esportes de rede/parede e esportes de invasão? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Educação Física

| ESPORTES | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Adaptar, (re)criar e utilizar estratégias de forma individual e coletiva para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes de rede/parede e nos esportes de invasão por meio das modalidades esportivas escolhidas como conteúdo específico. | Adapta e cria, coletivamente, novas regras dos esportes de rede/parede e de invasão adequadas às necessidades?<br>Cria e recria gestos e estratégias com base em situações-problema ou dificuldades indicadas pelos esportes de rede/parede e de invasão? |
| Identificar e compreender os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias rede/parede e invasão. | Identifica, analisa e compreende as possibilidades de vivenciar na comunidade a prática de esportes de rede/parede e esportes de invasão e suas diferenças?<br>Compreende combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas acessíveis à vivência dos esportes de rede/parede e esportes de invasão? |
| Analisar e discutir criticamente as diferentes manifestações esportivas e alguns de seus problemas e a forma como as mídias os apresentam. | Discute e reflete criticamente a respeito das noções de ética nas competições esportivas escolares e em contextos fora da escola?<br>Compreende as diferenças entre o esporte dentro e fora da escola, assim como a relação entre esporte, mídia, saúde coletiva, lazer e mundo do trabalho? |
| **GINÁSTICAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Conhecer, identificar, experimentar e fruir uma ou mais modalidades de ginástica de conscientização corporal (práticas corporais alternativas) e seus aspectos históricos, sociais e culturais, apropriando-se deles. | Identifica e conhece as exigências corporais, reconhecendo a importância da adequação e da prática da ginástica de conscientização corporal?<br>Apropria-se do(s) conceito(s) de ginástica de conscientização corporal, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das práticas corporais alternativas? |
| Construir, compreender e analisar as alternativas para a vivência de práticas corporais alternativas dentro e fora do ambiente escolar, identificando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experienciar essas práticas corporais no tempo/espaço de lazer. | Constrói e vivencia coletivamente possibilidades de práticas corporais alternativas, compreendendo as questões ligadas à saúde individual e coletiva?<br>Relaciona a interdependência entre os termos atividade física, aptidão física, exercício físico e saúde, analisando possibilidades para a vivência de práticas corporais alternativas dentro e fora do ambiente escolar? |
| Discutir, reconhecer e analisar as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, e refletir criticamente sobre elas, considerando a forma como esses padrões são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.), identificando e reconhecendo a influência da mídia nos padrões de comportamento do/no corpo. | Identifica as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico?<br>Discute e entende como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo e com os demais?<br>Reconhece e argumenta criticamente acerca da prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| DANÇAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar as danças circulares, e apropriar-se delas, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição histórica dessas culturas, suas expressões artísticas, estéticas, criativas e técnicas. | (Re)significa e amplia o repertório de movimentos por meio da experimentação das danças circulares?<br>Apropria-se do(s) conceito(s) de dança circular e dos aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos atrelados aos contextos de origem e permanência dessas manifestações? |
| Analisar e diferenciar as danças circulares das demais manifestações de dança, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais. | Analisa e compreende as características das danças circulares, diferenciando-as das demais manifestações artísticas e culturais de dança?<br>Reconhece e valoriza o respeito à pluralidade de ideias e à diversidade cultural humana, o sentido coletivo, a solidariedade social e o espírito de cooperação na vivência das danças circulares? |
| **LUTAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar diferentes lutas do mundo, seus aspectos históricos, sociais e filosóficos, e apropriar-se delas, vivenciando movimentos característicos dessas lutas e enfatizando a manifestação do lúdico. | Apropria-se do(s) conceito(s) de lutas e de aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos atrelados aos contextos de origem e permanência das lutas?<br>Vivencia exercícios e jogos adaptados no intuito de aprender alguns movimentos característicos das lutas do mundo? |
| Identificar, diferenciar e reconhecer as variadas formas apresentadas pelas lutas do mundo, compreendendo a sua apropriação pela indústria cultural, valorizando e respeitando suas culturas de origem. | Identifica as características das lutas do mundo, refletindo acerca do processo de esportivização e midiatização de uma ou mais lutas do mundo?<br>Valoriza e respeita as culturas de origem, (re)significando as lutas do mundo com base nas transformações sociais? |

## 9º ano – Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender, reconhecer e apropriar-se do jogo cooperativo e do jogo competitivo e suas manifestações lúdicas enquanto fenômeno cultural intrinsecamente ligado à história da humanidade. | Apropria-se do(s) conceito(s) de jogos cooperativos e competitivos e de aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos atrelados aos contextos de origem e permanência dos mesmos?<br>Reconhece e compreende ludicamente as relações existentes entre os jogos cooperativos e os competitivos com base nos seguintes elementos: visão do jogo, objetivo, o outro, relação, resultado, consequência e motivação? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar e (re)significar jogos cooperativos e jogos competitivos e apropriar-se deles, (re)criando novas formas de jogá-los, considerando as características do contexto local atual e as culturas indígenas e afro-brasileiras (a exemplo da capoeira) e enfatizando a manifestação do lúdico. | Apropria-se efetivamente da flexibilização quanto às regras estabelecidas nos jogos cooperativos e nos competitivos?<br>Vivencia e (re)cria diferentes formas de jogar, reconhecendo e respeitando a pluralidade dos jogos competitivos e jogos cooperativos das culturas Indígenas e afro-brasileiras (a exemplo da capoeira), enfatizando a manifestação do lúdico? |
| **ESPORTES** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar e fruir diferentes papéis nos esportes de campo e taco e nos esportes de combate e apropriar-se deles valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana. | Apropria-se do(s) conceito(s) de esportes de campo e taco e de esportes de combate, vivenciando-os com diferentes possibilidades?<br>Experiencia aspectos básicos relacionados aos fundamentos dos esportes de campo e taco e dos esportes de combate? |
| Identificar, adaptar, criar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos nos esportes de campo e taco e nos esportes de combate escolhidos como conteúdo específico. | Adapta e cria, coletivamente, novas regras dos esportes de campo e taco e dos esportes de combate, adequadas às necessidades?<br>Identifica e compreende os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas? |
| Identificar, compreender e valorizar as transformações históricas do fenômeno esportivo nos contextos mundial, nacional, regional e local por meio de pesquisas e análise crítica. | Pesquisa, analisa e discute criticamente as diferentes manifestações esportivas, alguns de seus problemas e a forma como as mídias os apresentam?<br>Discute e reflete a respeito das noções de ética nas competições esportivas escolares e em contextos fora da escola, além de aspectos históricos, sociais e culturais em contextos mundial, nacional, regional e local? |
| Diferenciar e compreender as possibilidades de vivenciar os esportes de campo e taco e os esportes de combate, reconhecendo e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência dessas manifestações e sua relação com a mídia. | Diferencia e compreende as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias campo, taco e combate?<br>Reconhece as diferenças entre o esporte dentro e fora da escola, assim como a relação entre esporte, saúde coletiva, mídia, lazer e mundo do trabalho? |
| **GINÁSTICAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Experimentar e compreender as práticas corporais alternativas e as sensações corporais que provocam e apropriar-se delas, visando à ampliação da sua consciência corporal e a relação entre ginástica e educação física. | Apropria-se do(s) conceito(s) de ginástica de conscientização corporal, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das práticas corporais alternativas?<br>Compreende a origem da ginástica e sua trajetória até o surgimento da Educação Física? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Propor opções para a vivência de práticas corporais alternativas dentro e fora do ambiente escolar, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis nos tempos e nos espaços de lazer. | Propõe, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na vivência de práticas corporais alternativas?<br>Identifica questões ligadas à saúde coletiva, reconhecendo os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência dessas práticas corporais nos tempos e nos espaços de lazer? |
| Reconhecer e problematizar uma ou mais modalidades de ginástica de conscientização corporal (práticas corporais alternativas), identificando as exigências corporais das diferentes modalidades e reconhecendo a importância de práticas corporais adequadas às características e necessidades de cada sujeito. | Relaciona a interdependência entre os termos atividade física, aptidão física, exercício físico e saúde?<br>Problematiza a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais?<br>Reconhece e contextualiza os efeitos do exercício físico para saúde e sua ausência, relacionada ao sedentarismo e ao aparecimento de doenças? |
| Discutir, analisar e refletir criticamente as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.), identificando e reconhecendo a influência da mídia nos padrões de comportamento do/no corpo. | Dialoga criticamente com a prática da ginástica de conscientização corporal e com a de condicionamento físico?<br>Compreende como a prática da ginástica de conscientização corporal e a de condicionamento físico podem contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde coletiva, bem-estar e cuidado consigo mesmo e com os demais, levando em consideração a análise dos modismos relacionados à ginástica?<br>Identifica a presença desses elementos em distintas práticas corporais, bem como em ações e tarefas do cotidiano, questionando padrões estéticos e prevenindo práticas de *bullying*? |
| **DANÇAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Experimentar, fruir, (re)criar, (re)significar as danças de salão e apropriar-se delas, valorizando a diversidade cultural, respeitando a tradição dessas culturas, suas expressões artísticas, estéticas, criativas e técnicas e ampliando o repertório de movimentos e enfatizando a manifestação do lúdico. | Apropria-se do(s) conceito(s) de dança de salão, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das danças de salão?<br>Experimenta, (re)cria e (re)significa a ampliação de seu repertório de movimentos, enfatizando a manifestação do lúdico por meio da experiência das danças de salão? |
| Reconhecer, valorizar, analisar e utilizar estratégias para apropriar-se dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos, passos, posturas, conduções e formas de deslocamento, entre outros elementos) das diferentes danças de salão e dos sentidos e significados atribuídos a essas danças por diferentes grupos sociais. | Diferencia as danças de salão das demais manifestações da dança, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais?<br>Analisa e utiliza as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão? |
| Contextualizar e valorizar os diferentes corpos que vivenciam as danças de salão por meio do reconhecimento e do respeito à pluralidade de ideias e à diversidade cultural humana. | Dialoga criticamente acerca dos estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão, possibilitando alternativas individuais e coletivas para reflexão, com vistas à sua superação?<br>Enfatiza o respeito à pluralidade de ideias e à diversidade cultural humana, estimulando o sentido coletivo, a solidariedade social e o espírito da cooperação na vivência das danças de salão? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Educação Física

| PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e reconhecer as diferenças e semelhanças entre os conceitos de práticas corporais de aventura na natureza e esportes radicais, e apropriar-se deles. | Apropria-se do(s) conceito(s) de práticas corporais de aventura na natureza e de esportes radicais, além dos aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das práticas corporais de aventura?<br>Identifica as características das práticas corporais de aventura na natureza (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) e dos esportes radicais? |
| Conhecer, experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, reconhecendo e respeitando o patrimônio natural, buscando alternativas sustentáveis de utilização e minimizando os impactos de degradação ambiental. | Conhece e vivencia movimentos básicos das práticas corporais de aventura na natureza, identificando os riscos, formulando estratégias e observando as normas de segurança?<br>Supera os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza e dos esportes radicais, reconhecendo os protocolos básicos de segurança? |
| Reconhecer, compreender e identificar as relações entre as diferentes práticas corporais de aventura na natureza e os esportes radicais e temas como apropriação pela indústria cultural, preservação ambiental e transformação nos hábitos de vida considerando os contextos históricos, sociais e culturais, além da sua prática nos tempos/espaços de lazer. | Identifica, analisa e compreende as possibilidades de vivenciar na comunidade local práticas corporais de aventura na natureza e esportes radicais?<br>Reconhece os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência, de forma segura e consciente, das práticas corporais de aventura na natureza e dos esportes radicais nos tempos/espaços de lazer? |



Esporte de marca, um dos conteúdos da Educação Física escolar *(Foto: Gillian Medeiros/Souto Soares)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# LÍNGUA INGLESA

## Marcos da concepção

Diferentemente de outros referenciais curriculares brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que abriam a possibilidade de a comunidade escolar escolher qual língua estrangeira moderna adotar na escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui o ensino da língua inglesa como oficial em todo o território brasileiro.

Nesse contexto, ela assume o *status* de língua franca e não representa apenas falantes que têm o inglês como primeira língua, mas, sim, pessoas de diversos países que se comunicam e produzem conhecimento nesse idioma. É por isso que, segundo a BNCC, o ensino nas escolas deve ter um caráter formativo, "que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas" (BRASIL, 2017).

Ensinar a língua inglesa não se restringe apenas a atividades de preencher lacunas, memorizar palavras, decodificar textos ou decorar letras de músicas. A visão proposta é muito mais ampla. Busca-se formar alunas e alunos que tenham autonomia e criticidade, que vejam esse aprendizado como ferramenta que viabiliza e potencializa a participação ativa em um mundo globalizado, já que, com ele, terão contato com inúmeras culturas, ampliarão a visão de mundo e valorizarão o contexto e a cultura em que estão inseridos. Assim, formam-se cidadãos críticos que sabem ouvir, respeitar, dialogar e negociar. Conhecendo e usando a língua inglesa, as alunas e os alunos brasileiros terão acesso às novas tecnologias e produções acadêmico-científicas apresentadas pela comunidade internacional.

A perspectiva de ensino da língua inglesa apresentada pela BNCC é recente. Para compreender melhor essa trajetória, é importante revisitar as abordagens de ensino de língua estrangeira vigentes nas últimas décadas, as teorias de aprendizagem e as linguísticas que serviram como fundamentação.

### Abordagem direta

O ensino de língua estrangeira no Brasil se dá oficialmente em 1809. Antes disso, o ensino de outros idiomas ficava a cargo dos seminários e das iniciativas privadas. Em meados do século XIX, o Estado oficializa o ensino das línguas clássicas (latim e grego), da Língua Portuguesa e de línguas estrangeiras. A abordagem para o ensino dessas línguas era eurocêntrica e focada apenas na tradução e na gramática. O intuito principal era formar alunos seminaristas ou membros da elite para que acessassem a literatura clássica produzida naqueles idiomas. Essa abordagem é denominada clássica ou direta, consolidada, então, como a principal visão do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

### Abordagem behaviorista

É apenas no século XX que ocorre uma ruptura radical na abordagem direta. Entre 1940 e 1970, baseada nos estudos de B.F. Skinner (1904-1990), a concepção behaviorista é disseminada mundialmente. Essa perspectiva promove uma visão comportamental da atividade linguística e de sua aquisição, incentivando a sistematização como maneira de adquirir novos hábitos linguísticos – a prática levaria à perfeição. Dessa forma, quem aprende é exposto a uma rotina que envol-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ve estímulo (exposição ao item lexical) fornecido pela professora, ou pelo professor, uma resposta da aluna, ou do aluno, e reforço, novamente vindo da professora, ou do professor. Esse reforço pode ser positivo (estímulo para repetir o comportamento) ou negativo (uma punição para inibir a repetição do erro). A abordagem behaviorista leva à pedagogia corretiva, em que o erro é visto como um problema e a aluna, ou o aluno, evita ao máximo cometê-lo para não receber reforços negativos. Assim, em teoria, o erro seria eliminado.

## Abordagem inatista

Embora muito utilizada, a abordagem behaviorista no ensino de línguas passa a ser criticada em meados dos anos 1950. Em 1959, o linguista Noam Chomsky publica uma devastadora crítica ao livro *Verbal behavior*, escrito por Skinner. Baseando-se em observações de como as crianças aprendem a língua materna, Chomsky defende que, ao nascer, o ser humano não é uma "tábula rasa". Ele tem uma capacidade inata de percepção e aquisição de língua. Chomsky aponta que as crianças em tenra idade se apropriam de regras gramaticais complexas, abstratas e superiores ao seu nível de maturidade. Surge, então, a perspectiva inatista e o conceito de gramática universal. Ao aprender a língua materna, a criança não apenas recebe estímulos positivos ou negativos mas também formula hipóteses baseadas no *input* que recebem. Ao desenvolver a aquisição da língua, a criança revisa, reformula e até mesmo abandona a sua hipótese inicial (BROWN, 2000). Para Chomsky, o falante de uma língua não apenas se expressa com as estruturas já conhecidas, como pressupõe a concepção behaviorista, mas extrapola, improvisa, inventa e vai além. Essa foi uma das contribuições de Chomsky para o ensino de língua estrangeira.

## *Natural approach*

Nos final dos anos 1980, o linguista Stephen Krashen ampliou a perspectiva inatista no seu livro *Second language acquisition and second language learning*. Ele denomina a sua abordagem de *natural approach*. Com grande influência dos psicólogos Jean Piaget (1896-1980), suíço, e Lev Vygotsky (1896-1934), russo, Krashen enfatiza a importância de situações comunicativas reais e do uso de materiais autênticos. Para Krashen, a situação apresentada ao aprendiz deve ser desafiadora, mas não impossível de ser compreendida ou realizada – seria o *"input + 1"*. Outras contribuições importantes sugeridas pelo *natural approach* são o monitoramento e o filtro afetivo. Segundo Krashen, o conhecimento aprendido serve para monitorar a produção do aprendiz, ou seja,

> *[...] o sistema estrutural de uma língua serve de apoio quando cometemos erros ou quando focamos na correção dos erros cometidos nas sequências comunicativas internalizadas pelo processo de aquisição (LIMA, 2011).*

Por fim, o filtro afetivo é o que motiva, dá segurança ou traz ansiedade e bloqueia o aprendizado. Quanto maior o filtro afetivo, mais desmotivado e ansioso o aluno está e menos compreensível a tarefa apresentada será para o aprendiz. Krashen (*apud* FIGUEIREDO, 1995) afirma que

> *[...] indivíduos com atitudes positivas em relação à L2 terão mais facilidades de adquiri-la, pois apresentarão um filtro afetivo mais baixo e, consequentemente, tenderão a buscar uma maior quantidade de* input *compreensível.*

Embora muito criticado, Krashen trouxe contribuições importantes para o ensino de língua estrangeira.

## Abordagem cognitivista

Paralelamente a Krashen, surge a perspectiva cognitivista da aquisição de línguas, baseada nos pressupostos de Piaget. O aprendiz elabora hipóteses sobre o novo idioma baseando-se na estrutura da língua materna e testando-as dentro ou fora da sala de aula. Os erros são compreendidos como situações potentes para reflexão sobre a língua e a sua construção, denominada de interlíngua enquanto é aprendida. Outra grande contribuição da visão cognitivista é a valorização das diferentes estratégias cognitivas e das diversas maneiras utilizadas pelas alunas e pelos alunos para aprender e se apropriar da língua estrangeira. A visão cognitivista coloca a aluna e o aluno no centro do seu processo de aprendizado. É com a interação com textos (orais ou escritos), o levantamento de hipóteses, o conhecimento prévio, os modelos mentais, a comparação de estruturas etc. que





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

diversos conhecimentos prévios são ativados para ser utilizados em situações comunicativas.

### Abordagem sociointeracionista

Por fim, a perspectiva mais recente e difundida atualmente é a sociointeracionista. Baseada nos pressupostos vigotskianos, essa visão parte da hipótese de que o indivíduo é um ser social, que interage com o meio em que vive e constrói o conhecimento por meio de interações sociais em um determinado contexto histórico e institucional. A sala de aula passa a ser um lugar de construção coletiva entre professora, ou professor, e alunas e alunos. Nessa visão, as atividades cognitivas e as interações sociais acontecem ao mesmo tempo. Levam-se em consideração os desafios propostos aos aprendizes, a zona de desenvolvimento proximal dos alunos e a possibilidade de andaimagem (*scaffolding*). Na perspectiva sociointeracionista, valoriza-se a oportunidade de a estudante e o estudante exteriorizarem estratégias de aprendizado com colegas, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

As contribuições bakhtinianas vieram enriquecer a visão sociointeracionista. Segundo o filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), há comunicação quando há um interlocutor, um código, um receptor e uma situação comunicativa. Cada palavra emitida "é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém" (2004).

A linguagem, segundo a visão bakhtiniana, é um processo constante de interação mediado pelo diálogo, e não por estruturas estáveis ou por um sistema autônomo. Sendo assim, "o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto" (VOLOCHINOV, 1995).

Dentro da perspectiva sociointeracionista, a BNCC traz uma visão que extrapola as paredes da sala de aula. Ao aprender a língua inglesa, a aluna e o aluno têm a possibilidade de se comunicar com pessoas de diferentes países e realidades e ter acesso a múltiplos saberes e conhecimentos construídos em diversas culturas. Segundo a BNCC,

> *Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos" (BRASIL, 2017).*

# Orientações curriculares

Aprender uma língua é aprender a se comunicar. Partindo desse pressuposto, não se pode deixar de lado o fato de que, para que haja comunicação, há necessidade de um locutor ou emissor, de uma mensagem em um código e de um interlocutor. Como falantes de uma língua, ora se é emissor, ora interlocutor. Sendo assim, para ensinar um idioma, é preciso pensar em situações em que os estudantes alternem os papéis – ou seja, momentos que contemplem todas as práticas da linguagem: a oral (fala e escuta), a escrita e a leitura, sendo que a escuta e a leitura são consideradas habilidades de comunicação de *input* e a escrita e a fala de *output*. Ainda na perspectiva sociointeracionista, todas as habilidades devem ser trabalhadas em situações comunicativas, com textos autênticos que façam parte das práticas sociais.

### Materiais autênticos e meios digitais

O acesso à internet permite trabalhar com textos, vídeos, jogos, filmes e outras produções que circulam socialmente entre os falantes de língua inglesa. Cabe à professora e ao professor fazer uma curadoria do material para uma proposta intencional dentro da sala de aula, considerando as aprendizagens esperadas e





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

os objetos de conhecimento relacionados ao trabalho com gêneros discursivos e situações comunicativas escolhidas para cada ano.

A professora e o professor não podem esquecer que, mesmo com materiais autênticos dentro da sala de aula, as propostas de uso devem contemplar as aprendizagens esperadas descritas na documentação curricular. Por exemplo, ao utilizar um vídeo de uma criança norueguesa descrevendo sua rotina, não se deve esperar que a turma de 6º ano seja capaz de entender absolutamente tudo que é dito; é preciso elaborar perguntas ou propostas para que haja a identificação de palavras cognatas, de palavras ou estruturas familiares, ou até mesmo sobre a linguagem corporal ou pistas do contexto discursivo, contemplando a proposta da BNCC de prática de multiletramentos, que é

> *[...] concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito "interpreta", "reinventa" os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2017).*

## Práticas de linguagem

Ao escolher trabalhar com produções que circulam socialmente entre falantes da língua inglesa de diversos contextos e culturas, é possível elaborar propostas que atendam às habilidades de *input* e as de *output*. As alunas e os alunos poderão escrever convites, legendas de fotos para uma exposição, receitas, resenhas de filmes ou livros para a comunidade escolar e também gravar e postar documentários, escrever blogs, histórias em quadrinhos em aplicativos específicos ou trocar receitas e e-mails pessoais com aprendizes ao redor do mundo.

Sendo assim, as atividades de *input* e o trabalho com os conhecimentos linguísticos vêm a serviço das atividades de *output*. Exemplo: ao assistir a documentários sobre a rotina de alunas e alunos ao redor do mundo e ao ver trechos de filmes ou séries com a mesma temática, a aluna e o aluno se apropriam das estruturas, do repertório lexical e das características do gênero para poder mobilizá-las em momentos de *output* quando for gravar um vídeo sobre a própria rotina.

## Papel da professora e do professor

Nesse contexto, o papel docente muda na sala de aula e passa a ser de propositor e mediador de situações comunicativas de aprendizado férteis para as alunas e os alunos. Ao organizar uma sequência didática, deve prever o material a ser utilizado – seja do livro didático ou de outra fonte –, o tempo de duração das atividades, os agrupamentos, as propostas de remediação e as que instiguem a reflexão, autoavaliação, autorregulação e metacognição. Dessa forma, a aluna e o aluno são colocados no centro dos processos de aprendizagem, e a professora, ou o professor, como mediadora, ou mediador, que olha o percurso da turma e elabora propostas que ajudem a todas e a todos a avançar.

## Organização do currículo

O trabalho com situações comunicativas e gêneros discursivos que representam práticas sociais dentro do currículo evita fragmentações e descontextualizações e ajuda a identificar a progressão no currículo, desviando-se de abordagens apenas estruturalistas/normativas de ensino da Língua Inglesa.

Um outro facilitador para o trabalho com a abordagem sociointeracionista é a organização do currículo em projetos e/ou sequências didáticas. Com eles, as alunas e os alunos serão inseridos em situações comunicativas reais, já que existe um produto final que deve circular socialmente. Uma turma de 7º ano, por exemplo, pode escrever biografias sobre mulheres cientistas ao redor do mundo e suas contribuições e organizar uma exposição que será visitada pelos colegas do 6º ano ou por toda a comunidade escolar.

Quanto maior o número de gêneros ou situações comunicativas abordadas, maior experiência as estudantes e os estudantes terão com a língua. Segundo Bakhtin,

> *A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 1979).*

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly no artigo *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, para que o trabalho com gêneros seja eficaz, deve-se planejar uma sequência didática, criando momentos de produção e revisão e módulos com exercícios e atividades que permitam à turma praticar as estruturas e apropriar-se delas, colocando em prática as aptidões específicas, características desse momento de comunicação singular. A sequência didática é

> *[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).*

Os autores sugerem uma estrutura para o trabalho com sequência didática, como a evidenciada no Gráfico 1 *(abaixo)*.

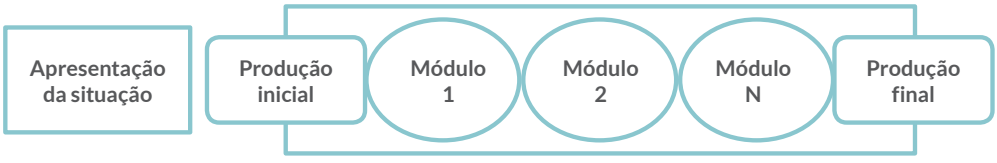
Para exemplificar, é possível pensar sobre a escrita de resenhas no 9º ano. A apresentação da situação poderia ser feita de diversas maneiras, como ler uma resenha e discutir com a turma para saber da concordância ou não com o ponto de vista do autor ou apenas promover uma discussão inicial sobre o gênero resenhas, levantando o conhecimento prévio das alunas e dos alunos. Em seguida, é interessante haver um convite para que escrevam resenhas. Após a essa produção inicial, vem o módulo 1, em que pede-se para que a turma leia alguns modelos para explorar as características do gênero. No módulo 2, as estudantes e os estudantes passam a explorar os elementos argumentativos presentes naquele tipo de texto e refletem sobre como o autor utiliza fatos ou partes do filme para justificar a sua opinião e o uso de conectores, ou *linking words*, para articular as ideias. Já no módulo 3, é possível analisar os elementos persuasivos presentes nas resenhas, como adjetivos e advérbios.

O interessante é que todas e todos voltem para a produção inicial depois de cada módulo para colocar as mãos na massa e revisar o aspecto tematizado. Dessa forma, é possível acompanhar a evolução da escrita da turma e perceber se há necessidade de incluir outros módulos ao longo da sequência didática. Se, por exemplo, houver a percepção de que há dificuldade em recontar o enredo do filme usando o passado simples, ou que alguns não escrevem frases com sujeito-verbo-complemento, pode-se criar um módulo personalizado não previsto inicialmente, com o propósito de revisar o uso do *simple past* para uns e a escrita de frases completas em inglês para outros.

Depois de passar por esse percurso, é hora de fazer a versão final do texto usando como critério de êxito os aspectos discutidos ao longo dos módulos. Dessa forma, tanto a turma quanto a professora, ou o professor, saberão o que esperar da produção final.

Na produção inicial, docentes e discentes percebem o domínio ou não das habilidades necessárias para dar conta daquela situação comunicativa. Já na final, é possível perceber os avanços e quanto a aluna, ou o aluno, assimilou com as práticas propostas nos módulos e avançou na situação comunicativa em questão.

**Gráfico 1 – Estrutura da sequência didática**








Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Progressão e currículo em espiral

Vale ressaltar a importância do trabalho com a progressão em cada habilidade, pois é com ela que o falante adquire proficiência e experiência com a língua e avança. É também por meio dela que a professora, ou o professor, pressupõe que os pré-requisitos para o ano seguinte já estão minimamente garantidos devido ao trabalho realizado no ano anterior. Para exemplificar, podemos ver a progressão dentro do eixo leitura do 6º ano ao 9º ano no Referencial Curricular:

| EIXO LEITURA | |
|---|---|
| 6º | Identifica as ideias principais de um texto sobre um assunto e um gênero discursivo familiar, apoiando-se em palavras cognatas, ilustrações, pistas do contexto discursivo e repertório familiar. |
| 7º | Responde a perguntas sobre as informações principais de um texto em inglês, especialmente as *wh questions* e informações explícitas em textos que exijam um pouco mais de fôlego de leitura do que os textos trabalhados no ano anterior. |
| 8º | Infere o significado de palavras e expressões idiomáticas pelo contexto. |
| 9º | Identifica palavras ou frases dentro do texto que demonstram a opinião do autor, e não fatos concretos. |

Por isso, as sugestões de gêneros e situações comunicativas podem ou não se repetir ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, é de suma importância fazer essa escolha de maneira intencional. Caso ocorra a repetição do gênero ou da prática social, a equipe docente precisa acrescentar um desafio maior, garantindo um currículo espiralado. A seguir, um exemplo de progressão no trabalho com o gênero apresentações orais.

| EIXO ORALIDADE | |
|---|---|
| 6º | Apresentação oral sobre si mesmo, sua rotina e seus gostos para colegas da turma ou para alunas e alunos mais novos. |
| 7º | Apresentação oral sobre uma personalidade do Civil Rights Movement, nos EUA, baseando-se nos dados colhidos em pesquisas de textos informativos e/ou biografias. |
| 8º | Apresentação oral analisando aspectos positivos e negativos de determinado filme (*oral movie reviews*), utilizando argumentos específicos de análise do gênero. |
| 9º | Apresentação oral persuadindo os colegas sobre o seu ponto de vista dentro do tema *affirmative actions*, fazendo uso de informações, gráficos e dados coletados em pesquisas. |

Percebe-se, assim, que há a necessidade de evocar as habilidades trabalhadas no ano anterior e também trazer um novo desafio.







Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Avaliação

A avaliação em Língua Inglesa deve ser coerente com a visão proposta pela BNCC: avaliar a capacidade de articular saberes para se comunicar em determinada prática social. Nesse sentido, deve-se elaborar instrumentos de avaliação que coloquem as alunas e os alunos em situação de uso da língua e criar critérios claros e observáveis que permitam saber se elas e eles conseguiram atingir o êxito dentro daquela situação comunicativa. Para Hadji, "a avaliação é uma leitura orientada por uma grade *[de critérios]* que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação" (2001).

Ao avaliar uma aluna ou um aluno de 6º ano que faz uma apresentação oral sobre a sua rotina e seus gostos pessoais, a professora, ou o professor, vai elaborar critérios observáveis e coerentes com essa produção oral, presentes na tabela de indicadores de aprendizagem e avaliação e adaptados à proposta "apresentação oral sobre a própria rotina", tais como:

**1.** Inicia e finaliza a sua fala com frases características do gênero?
**2.** Apresenta seus gostos pessoais e exemplifica o que faz ou não faz utilizando o presente simples?
**3.** Ativa o repertório pertinente ao gênero e ao tema sem a mediação da professora, ou do professor?
**4.** Usa advérbios de frequência e *times expressions* adequadamente?
**5.** Pronuncia corretamente as palavras familiares e pertinentes à situação comunicativa proposta?
**6.** Usa a entonação correta e articula as palavras claramente ao longo do discurso?
**7.** Entrega o discurso sem muitas hesitações, sem recorrer ao português, demonstrando que planejou antecipadamente a sua fala?
**8.** Consulta anotações pessoais (*notes*) durante a apresentação apenas para organizar o discurso e relembrar fatos?
**9.** Em momentos de perguntas e respostas, recorre à ajuda da professora, ou do professor, apenas quando precisa responder sobre algo que foge ao que foi planejado para a apresentação.

É importante ressaltar que, como pode ser visto nesses critérios, a gramática e o vocabulário estão novamente a serviço da situação comunicativa, evitando uma avaliação com abordagem estruturalista e descontextualizada.

Ao utilizar esses critérios observáveis, a professora, ou o professor, consegue ter clareza do que se espera dessa avaliação e pode compartilhá-los com antecedência com a turma, para que todas e todos se preparem para o momento avaliativo, diminuindo a ansiedade dos jovens e a subjetividade da avaliação e demonstrando transparência sobre o que é esperado. Para Hadji (2001), a prática avaliativa deve privilegiar a autorregulação, pela designação e explicitação do que se espera construir e desenvolver com o ensino. A aluna, ou o aluno, precisa perceber qual é o alvo e apropriar-se dos critérios de realização e de êxito de modo que esteja em condições de julgar sua situação com conhecimento de causa. Dessa forma, a professora, ou o professor, consegue fundamentar as remediações feitas sobre os diagnósticos elaborados.

É importante variar também os instrumentos de avaliação ao longo do trimestre ou bimestre e que garanta, até o final do percurso, instrumentos que avaliem as diversas habilidades (*reading*, *writing*, *speaking* e *listening*).

Afinal, as avaliações na visão formativa trazem elementos importantes tanto para a aluna e o aluno quanto para a professora, ou o professor. Elas não servem como instrumentos punitivos e amedrontadores; pelo contrário, prestam-se a quantificar de maneira observável o percurso de cada uma e cada um, o que precisa ser remediado com base naqueles resultados e os próximos passos a ser dados. Afinal, o maior objetivo é que as estudantes e os estudantes sejam proficientes, saibam se comunicar, trocar experiências e ser cidadãos ativos dentro de um mundo globalizado.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 6º ano – Língua Inglesa

| ORALIDADE | |
|---|---|
| **FALA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.<br>Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. | Faz perguntas ou formula frases baseadas em modelos e sem improviso, pedindo esclarecimento de dúvidas?<br>Participa, com a mediação da professora, ou do professor, de intercâmbio oral relacionado à vida cotidiana e do cotidiano escolar?<br>Coleta informações e/ou faz perguntas previamente elaboradas aos colegas em situações dirigidas? |
| Produzir textos orais curtos (apresentações pessoais, convites, entrevistas, documentários produzidos pelos alunos) espontaneamente sobre assuntos familiares, com a mediação da professora, ou do professor.<br>Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si mesmo e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. | Produz textos orais curtos espontâneos sobre temas familiares ao longo de discussões ainda com mediação da professora, ou do professor?<br>Planeja um texto oral, por exemplo, uma apresentação, com informações pessoais sobre a rotina, gostos e preferências, e compartilha com a turma, apoiando-se nas estruturas e palavras familiares, em anotações e na mediação da professora, ou do professor? |
| Apropriar-se da pronúncia das palavras estudadas.<br>Apropriar-se da entonação da língua ao fazer perguntas, por exemplo. | Pronuncia corretamente as palavras novas trabalhadas ao longo da sequência?<br>Usa a entonação correta para se comunicar? |
| **ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares. | Responde a perguntas relacionadas ao texto oral sobre um assunto familiar apoiando-se em palavras cognatas, nas informações explícitas no texto e nas características do gênero discursivo? |
| Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas. | Reconhece as semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da materna com base no que foi discutido em sala, como a diferença entre a pronúncia do *"th"* em inglês e no português? |
| Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções | Responde aos comandos relacionados ao cotidiano da sala de aula sem o apoio da tradução? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| LEITURA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas, ilustrações e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares. | Identifica as ideias principais de um texto sobre um assunto e um gênero discursivo familiar, apoiando-se em palavras cognatas, ilustrações, pistas do contexto discursivo e repertório familiar? |
| Localizar informações específicas e explícitas em um texto (e-mails, cartas, convites, autobiografias e poemas autobiográficos). | Identifica informações explícitas em um texto sobre um assunto familiar?<br>Responde a perguntas pontuais, como *What?*, *Where?*, *Who?*, *How?* etc.? |
| Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou online) para construir repertório lexical. | Localiza o verbete no dicionário, identifica a classe gramatical e a definição mais adequada para o contexto? |
| Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa. | Cria um glossário ao explorar aplicativos ou ambientes virtuais relacionados ao tema em questão?<br>Encontra a definição correta de palavras e expressões idiomáticas em dicionários eletrônicos, ambientes virtuais ou aplicativos? |
| **ESCRITA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto (*brainstorming*).<br>Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto. | Elabora o planejamento do texto proposto em formato de lista levando em consideração o conteúdo e assunto predefinido?<br>Planeja o texto ao consultar e seguir o modelo explorado previamente? |
| Produzir textos escritos em língua inglesa relacionados às práticas sociais do cotidiano e à rotina dos alunos (e-mails, cartas, convites, script/roteiro para um documentário, histórias em quadrinhos, cartazes, blogs, agendas e fotolegendas) sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar. | Escreve o texto proposto com base no planejamento?<br>Escreve fazendo uso do vocabulário e das estruturas gramaticais trabalhadas ao longo do processo para garantir a comunicação?<br>Faz perguntas sobre palavras ou estrutura do texto para a professora, ou o professor, colegas e/ou consulta o dicionário? |
| **INTERCULTURALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Avaliar problematizando elementos/produtos culturais (músicas tradicionais dos países de língua inglesa, vídeos do YouTube, e-mails, cartas, convites, trechos de documentários, histórias em quadrinhos, cartazes etc.) de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade. | Identifica questões culturais diferentes das suas?<br>Entende e compara esses aspectos com a própria cultura de maneira a respeitar a do próximo e valorizar a sua? |
| Investigar o alcance da língua inglesa no mundo como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua). | Pesquisa, coletiva ou individualmente, sobre o alcance da língua inglesa no mundo?<br>Identifica a diferença entre os países que têm o inglês como língua materna e os que têm o inglês como língua oficial (primeira ou segunda língua); pesquisa e entende o porquê dessa diferenciação? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Língua Inglesa

| INTERCULTURALIDADE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. | Identifica palavras utilizadas no cotidiano que são estrangeirismos ou marcas originárias de países de fala de língua inglesa?<br>Pronuncia essas palavras corretamente durante atividades orais? |
| **CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e usar funções da língua inglesa em sala de aula (*classroom language*). | Compreende os comandos dados pelo professor relacionados ao *classroom language*?<br>Utiliza o *classroom language* durante a aula? |
| Identificar e usar o *simple present* e o verbo *to be* no presente ao referir-se a situações do cotidiano, dos gostos pessoais e da rotina (calendário, dias da semana, meses etc). | Usa o *simple present* e o verbo *to be* no presente ao referir-se a situações do cotidiano, dos gostos pessoais e da rotina?<br>Utiliza corretamente o *simple present* e o verbo *to be* na forma afirmativa, negativa e interrogativa? |
| Identificar e usar os pronomes pessoais. | Reconhece os pronomes pessoais em textos orais e escritos?<br>Utiliza os pronomes pessoais para falar sobre si mesmo e sobre o outro? |
| Identificar e usar os adjetivos possessivos. | Reconhece os adjetivos possessivos em textos orais e escritos?<br>Utiliza os adjetivos possessivos corretamente? |
| Identificar e usar o caso genitivo. | Reconhece o uso do caso genitivo e a quem ele se refere em textos orais e escritos?<br>Utiliza o caso genitivo para indicar posse? |
| Identificar e usar o *present continuous*. | Reconhece o contexto e o propósito do uso do *present continuous* na forma afirmativa, negativa e interrogativa?<br>Utiliza o *present continuous* em textos orais e escritos corretamente? |
| Identificar e usar a forma imperativa. | Reconhece o contexto e o propósito do uso do imperativo na forma afirmativa, negativa e interrogativa?<br>Utiliza o imperativo em textos orais e escritos corretamente? |
| Identificar e utilizar os pronomes interrogativos. | Entende os pronomes interrogativos dentro de diversos contextos?<br>Utiliza os pronomes interrogativos corretamente? |
| Identificar e utilizar os advérbios de frequência. | Entende os advérbios de frequência dentro de diversos contextos?<br>Utiliza os advérbios de frequência corretamente em textos orais e escritos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Utilizar o vocabulário relativo à rotina, *likes and dislikes e favorites (colors, sports, food, animals, school subjects)*, membros da família, dias da semana, meses do ano, números e palavras relacionadas ao convívio social *(hobbies and free time activities).* | Apropria-se do vocabulário relativo à rotina, *likes and dislikes, favorites (colors, sports, food, animals, school subjects)*, membros da família, dias da semana, meses do ano, números e palavras relacionadas ao convívio social *(hobbies and free time activities)*? |
| Construir repertório lexical relativo aos gêneros estudados ao longo do ano. | Amplia o seu repertório lexical apropriando-se de palavras, expressões ou *chunks of language* relacionados aos gêneros discursivos estudados ao longo do ano, como abertura e fechamento de cartas e e-mails? |

## 7º ano – Língua Inglesa

| ORALIDADE | |
|---|---|
| FALA | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula (jogos, brincadeiras, apresentações orais, narrativas orais e vídeos biográficos) de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se nelas. | Elabora perguntas para esclarecer dúvidas e/ou regras dos jogos e brincadeiras?<br>Observa as regras do jogo e interage com as colegas e os colegas de maneira respeitosa? |
| Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida. | Elabora perguntas pertinentes e coerentes para coletar informações sobre a história de vida dos colegas?<br>Reformula a pergunta ou faz perguntas de esclarecimento, caso seja necessário, com a mediação da professora, ou do professor? |
| Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado. | Realiza pesquisa sobre acontecimentos e personalidades marcantes do passado?<br>Planeja em tópicos um relato oral utilizando as informações levantadas na pesquisa?<br>Faz o relato oral ativando o repertório relacionado ao tema e utilizando as estruturas gramaticais adequadas e os conectivos simples para dar fluência ao texto?<br>Usa como apoio anotações em tópicos e solicita a mediação da professora, ou do professor, caso haja a necessidade de improvisar?<br>Constrói o sentido global de textos orais relacionando suas partes, o assunto principal e as informações relevantes? |
| Apropriar-se da pronúncia das palavras estudadas ao longo do processo.<br>Apropriar-se da entonação da língua ao fazer perguntas, por exemplo. | Pronuncia as palavras relacionadas ao tema de estudo corretamente?<br>Utiliza a entonação correta para fazer o relato oral? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Língua Inglesa

| ORALIDADE | |
|---|---|
| **ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral (entrevistas, documentários, vídeos biográficos, vídeos em canais no YouTube, trechos de filmes, seriados e podcasts, entre outros). | Ativa conhecimentos prévios sobre o texto oral identificando a fonte, o emissor e o assunto para criar uma hipótese inicial escrita ou oral sobre o texto? |
| Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet e na televisão, entre outros. | Compreende as ideias principais do texto ao identificar o contexto, a mídia em que o texto oral foi veiculado, ao ativar palavras que já fazem parte do seu repertório, cognatas e ao inferir o significado de palavras ou trechos pelo contexto, entonação, linguagem corporal e/ou imagens?<br>Identifica informações específicas explícitas no texto? |
| **LEITURA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Antecipar o sentido global de textos (entrevistas, biografias, autobiografias, verbetes em enciclopédias online e narrativas) em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. | Elabora uma hipótese inicial sobre o sentido global do texto oralmente ou por escrito ao fazer inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas? |
| Identificar a informação-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).<br>Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.<br>Selecionar em um texto a informação desejada como objetivo de leitura. | Responde a perguntas sobre as informações principais de um texto em inglês, principalmente as *wh questions* e dados explícitos em textos que exijam um pouco mais de fôlego de leitura do que os trabalhados no ano anterior?<br>Identifica os elementos de coesão e suas funções e estabelece relações entre eles para construir a compreensão geral do texto?<br>Faz registros para ampliar seu repertório de palavras e termos em língua inglesa?<br>Produz resumos orais ou escritos em inglês relacionando as ideias principais de trechos ou parágrafos para construir o sentido global do texto?<br>Estabelece critérios para identificar fontes confiáveis em inglês para pesquisa em materiais impressos e mídias eletrônicas? |
| Escolher em ambientes virtuais textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares. | Planeja a pesquisa ao identificar as informações de que precisa antes de realizá-la?<br>Localiza as informações para a sua pesquisa em fontes confiáveis? |
| Participar de troca de opiniões e informações sobre textos lidos na sala de aula ou em outros ambientes. | Compartilha com as colegas e os colegas as informações sobre os textos lidos?<br>Participa de troca de opiniões sobre as informações trazidas pelas pesquisas dos colegas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ESCRITA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte). | Realiza pesquisa em fontes confiáveis para coletar informações para o seu texto?<br>Planeja o texto em formato de lista levando em consideração o contexto, a finalidade e o público-alvo? |
| Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (entrevista, biografia, autobiografia, linha do tempo, verbete de enciclopédia, blog e podcast, entre outros).<br>Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, suporte e formato. | Organiza o texto em parágrafos, com tópicos ou subtópicos, dependendo do gênero (linha do tempo, verbetes, blogs etc.), utilizando os conectores adequados para encadear as ideias no texto?<br>Articula as ideias e informações de maneira coerente e linear?<br>Utiliza corretamente as informações coletadas em outras fontes para a escrita do texto (*retelling*)?<br>Segue as características do gênero?<br>Usa uma pauta de revisão feita coletivamente ou pela professora, ou pelo professor, sobre aspectos gramaticais estudados ao longo do processo, como o uso correto do passado simples, os pronomes pessoais, adjetivos possessivos e preposições de lugar para voltar ao texto e fazer as correções necessárias? |
| **INTERCULTURALIDADE** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado, utilizando diversos gêneros discursivos, como entrevistas, biografias, autobiografias, músicas, discursos, linhas do tempo, verbetes de enciclopédias, blogs e podcasts. | Participa das discussões sobre o alcance da língua inglesa e os seus contextos ao redor do mundo, identificando a importância e as diferenças com a própria cultura, de maneira a respeitar a do próximo e valorizar a sua? |
| Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.<br>Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo. | Identifica as características das variantes linguísticas na língua inglesa apresentadas durante o percurso com a mediação da professora, ou do professor, e faz um paralelo com a própria realidade, demonstrando uma postura respeitosa? |
| **CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e usar o *past simple* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. | Reconhece o *past simple* em textos orais e escritos?<br>Utiliza o *past simple* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa em textos orais e escritos? |
| Identificar e usar o *past continuous* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. | Reconhece o *past continuous* em textos orais e escritos?<br>Utiliza o *past continuous* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa em textos orais e escritos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Língua Inglesa

| CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e usar conectivos simples, como *and*, *but*, *because* e *so*. | Reconhece o significado de conectivos simples, como *and*, *but*, *because* e *so* dentro de frases ou parágrafos, identificando as ideias de contraste, adição e explicação?<br>Usa corretamente conectivos simples como *and*, *but*, *because* e *so* dentro de frases ou parágrafos? |
| Identificar e usar os verbos regulares e irregulares (formas no passado). | Usa o dicionário bilíngue para identificar os verbos regulares e irregulares no passado?<br>Utiliza os verbos regulares e irregulares em textos orais e escritos? |
| Identificar e usar preposições e advérbios de lugar e tempo (*in*, *on*, *at*, *last year*, *yesterday* etc.). | Reconhece preposições de lugar e tempo em textos orais e escritos?<br>Utiliza preposições de lugar e tempo em textos orais e escritos? |
| Identificar e usar os pronomes do caso oblíquo. | Reconhece os pronomes do caso oblíquo em textos orais e escritos?<br>Utiliza os pronomes do caso oblíquo em textos orais e escritos? |
| Identificar e usar o *can* (passado e presente). | Reconhece o *can* (presente e passado) em diversos contextos e textos orais e escritos?<br>Utiliza o *can* (presente e passado) em diversos contextos e textos orais e escritos? |
| Identificar e usar adjetivos em inglês relacionados a sentimentos, descrição física e personalidade. | Reconhece adjetivos em inglês relacionados a sentimentos, descrição física e personalidade em textos orais e escritos?<br>Utiliza os adjetivos em inglês relacionados a sentimentos, descrição física e personalidade em textos orais e escritos? |
| Construir repertório lexical relacionado ao tema de estudo e ao cotidiano e contexto sociocultural dos alunos e da faixa etária. | Apropria-se do repertório lexical relacionado ao tema de estudo e ao cotidiano e contexto sociocultural dos alunos e da faixa etária? |
| Identificar o caráter polissêmico de palavras em inglês. | Identifica a definição correta, de acordo com o contexto, de uma palavra em inglês com diversos significados? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 8º ano – Língua Inglesa

| ORALIDADE | |
|---|---|
| **FALA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas. | Formula perguntas ou respostas simples fazendo uso do repertório lexical pertinente ao tema para esclarecer informações?<br>Formula frases ou textos curtos que transmitem sua opinião fazendo uso do repertório lexical pertinente ao tema e das estruturas apropriadas em situações de interação oral? |
| Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral. | Utiliza recursos linguísticos ou paralinguísticos para não recorrer ao português durante a fala? |
| Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar sobre o futuro: previsão do tempo, planos (férias, mudança, futuro pessoal e do país), previsões, possibilidades e probabilidades. | Planeja a fala de textos orais mais longos sobre planos e previsões em tópicos?<br>Produz textos orais mais longos previamente planejados sobre o futuro (planos, previsões, possibilidades e probabilidades) utilizando-se das estruturas gramaticais necessárias e ativando o repertório pertinente ao tema?<br>Pronuncia corretamente as palavras acrescentadas ao repertório?<br>Usa a entonação correta para se comunicar? |
| **ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender textos orais multimodais de cunho informativo/jornalístico.<br>Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes. | Elabora um texto curto (oral ou escrito) sobre o sentido global do texto ou identifica entre várias opções qual traz o sentido global do texto de cunho jornalístico/ informativo?<br>Identifica as partes e as informações explícitas mais importantes do texto? |
| **LEITURA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos realistas de ficção científica, de detetive e fantásticos, em versão original ou simplificada; anedotas; artigos de opinião, resenhas e sites culturais) como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido nessa língua. | Elabora uma pesquisa sobre a biografia do autor, as características da obra e o contexto sociocultural em que o texto foi escrito para apreciar as contribuições do autor e da obra? |
| Analisar criticamente o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto. | Distingue, em artigos de opinião e/ou em resenhas, os diferentes pontos de vista muitas vezes implícitos, ao reconhecer e entender a intencionalidade da escolha de palavras (adjetivos e advérbios), expressões e construções gramaticais para discorrer sobre o assunto tratado? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Língua Inglesa

| ORALIDADE | |
|---|---|
| **LEITURA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.<br>Analisar criticamente o conteúdo de textos comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.<br>Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir o patrimônio artístico literário em língua inglesa. | Elabora uma hipótese inicial sobre o texto com informações coletadas na pesquisa, com as características do gênero e ao folhear o texto (*skimming*)?<br>Identifica a sequência de eventos na narrativa?<br>Infere o significado de palavras e expressões idiomáticas pelo contexto?<br>Identifica palavras, expressões e partes do texto que expressem o tom e as informações implícitas, como a personalidade, os desejos e os sentimentos dos personagens em diálogos ou na descrição do narrador?<br>Regula a leitura pulando palavras que não são relevantes para a compreensão das ideias principais, identificando palavras-chave desconhecidas para procurá-las no dicionário, optando pela definição mais adequada ao contexto?<br>Faz uma curadoria, com a mediação da professora, ou do professor, com critérios pré-estabelecidos pelo grupo, de fontes virtuais confiáveis para ir além e ter acesso às produções culturais do passado e do presente em língua inglesa? |
| **ESCRITA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção e blogs, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta). | Planeja a sua escrita em tópicos levando em consideração as características do gênero, o estilo, os tempos verbais apropriados e o repertório lexical necessário para contemplar a temática (sonhos e projetos para o futuro) e o gênero discursivo?<br>Consulta modelos e os materiais relacionados aos aspectos linguísticos para a escrita do texto?<br>Produz o texto com base no planejamento?<br>Elabora uma pauta de revisão conjuntamente com os colegas e a professora, ou o professor, levando em consideração aspectos linguísticos, como o vocabulário pertinente ao tipo de texto, ortografia, tempo verbal, concordância verbal e as características do gênero?<br>Revisa sua produção com base em uma pauta de revisão? |
| Avaliar a própria produção escrita e a de colegas com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). | Identifica em sua produção ou na dos colegas os aspectos que estão adequados e os que precisam ser melhorados no texto, fazendo uso da pauta de revisão?<br>Volta para a própria produção e faz as alterações necessárias apontadas na pauta de revisão para atingir a excelência em todos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final. | Planeja o texto?<br>Escreve com base no planejamento e faz correções, reformula, corta, acrescenta o que julgar necessário?<br>Revisa o texto com base na pauta de revisão?<br>Faz revisão final com foco no formato, na fonte, no espaçamento, no posicionamento do texto etc. para a publicação final no aporte escolhido? |
| **INTERCULTURALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança e festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. | Comenta, em rodas de conversa, sobre experiências relacionadas às manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa com as quais teve contato presencial (filme legendado ou show) ou virtual (*live*, intervenção artística ou festival) e aponta aspectos interessantes?<br>Vincula-se a propostas artístico-culturais – ou as realiza – relacionadas à língua inglesa organizadas pela comunidade escolar? |
| Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.<br>Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa. | Ao assistir a trechos de vídeos (filmes, séries, canais no YouTube etc.) selecionados previamente pela professora, ou pelo professor, reconhece fatores culturais, e não apenas linguísticos, que impedem o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa? |
| **CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e usar a forma do futuro com *will*. | Identifica a finalidade do uso do futuro com *will* em múltiplos contextos?<br>Utiliza o futuro com *will* em textos orais e escritos de maneira apropriada? |
| Identificar e usar a forma do futuro com *be going to*. | Identifica a finalidade do uso do futuro com *be going to* em múltiplos contextos?<br>Utiliza o futuro com *be going to* em textos orais e escritos de maneira apropriada? |
| Identificar e usar a forma do futuro com o *present continuous*. | Identifica a finalidade do uso do futuro com o *present continuous*?<br>Utiliza o futuro com o *present continuous* em textos orais e escritos de maneira apropriada? |
| Identificar e utilizar indicadores de tempo (*time expressions*): *tomorrow*, *next week*, *ten years from now* etc. | Reconhece os indicadores de tempo em textos orais e escritos?<br>Utiliza os indicadores de tempo corretamente em textos orais e escritos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Língua Inglesa

| CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Construir repertório lexical relacionado a previsões e planos e expectativas para o futuro. | Apropria-se do repertório lexical relacionado a previsões e planos e expectativas para o futuro? |
| Identificar e utilizar adjetivos terminados em *-ed* e *-ing*. | Identifica adjetivos terminados em *-ed* e *-ing* em textos orais e escritos?<br>Utiliza adjetivos terminados em *-ed* e *-ing* em textos orais e escritos? |
| Identificar e utilizar advérbios terminados em *-ly*. | Identifica advérbios terminados em *-ly* em textos orais e escritos?<br>Utiliza advérbios terminados em *-ly* em textos orais e escritos? |
| Identificar sufixos comuns na língua inglesa (*-er*, *-ous*, *-ly* etc.). | Identifica sufixos comuns na língua inglesa (*-er*, *-ous*, *-ly* etc.)? |
| Identificar prefixos comuns na língua inglesa. | Identifica prefixos comuns na língua inglesa? |
| Utilizar verbos declarativos como *say*, *tell*, *reply*, *yell*, *exclaimed* etc. | Utiliza verbos declarativos (*say*, *tell*, *reply*, *yell*, *exclaimed* etc.) em textos orais e escritos? |
| Fazer substituições nominais. | Faz substituições nominais em textos orais ou escritos? |
| Usar corretamente quantificadores (*no*, *some*, *any*, *much*, *many*). | Utiliza corretamente quantificadores em textos orais e escritos? |
| Utilizar pronomes relativos (*who*, *that*, *which*, *whose*). | Compreende o uso dos pronomes relativos em textos orais e escritos?<br>Utiliza corretamente os pronomes relativos em textos orais e escritos? |
| Identificar e utilizar os comparativos e superlativos. | Identifica o uso de comparativos e superlativos em textos orais e escritos?<br>Utiliza corretamente os comparativos e superlativos em textos orais e escritos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 9º ano – Língua Inglesa

| ORALIDADE | |
|---|---|
| **FALA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. | Expõe seus argumentos adequadamente utilizando as estruturas e vocabulário pertinente?<br>Faz perguntas relacionadas ao tema e aos argumentos expostos?<br>Responde a perguntas em momentos de debates ou rodas de conversa?<br>Contra-argumenta conectando seu posicionamento a outro contrário para defender seu ponto de vista, demonstrando sempre uma postura respeitosa?<br>Usa elementos persuasivos em sua fala? |
| Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais (vídeos como *Ted Talks*, documentários, documentários jornalísticos, debates regrados, *speeches*) sobre temas de interesse social e coletivo. | Identifica a tese e os argumentos de um texto oral argumentativo?<br>Faz uma análise dos posicionamentos defendidos e refutados apresentados no texto oral, identificando os dados/fatos que embasam os argumentos?<br>Emite opinião concordando ou discordando dos posicionamentos apresentados, utilizando argumentos que embasam a sua fala, com a mediação da professora, ou do professor? |
| Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos e tabelas, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto. | Elabora um apoio visual (*visual aid*) para a apresentação da pesquisa realizada que contemple as informações relevantes para a situação comunicativa, organizadas de maneira clara e coerente, utilizando o recurso mais adequado (notas, gráficos, tabelas etc.) para o contexto?<br>Faz a apresentação oral (*delivery*) de maneira clara ao expor os fatos, analisar resultados e mostrar vantagens e desvantagens, contemplando o objetivo da proposta comunicativa?<br>Recorre às anotações – e não à professora, ou ao professor – como ajuda, demonstrando preparo prévio para a apresentação?<br>Utiliza corretamente as estruturas gramaticais adequadas para garantir a comunicação?<br>Ativa o repertório pertinente para garantir a comunicação em inglês, sem recorrer ao português?<br>Pronuncia corretamente as palavras acrescentadas ao seu repertório?<br>Usa a entonação correta para se fazer comunicar? |
| **ESCUTA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas. | Toma nota de um texto oral hierarquizando as ideias principais e as secundárias (complementares)?<br>Organiza as anotações de forma a recuperar as informações futuramente e trazer sentido? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Língua Inglesa

| ORALIDADE | |
|---|---|
| **LEITURA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento. | Identifica os recursos de persuasão na peça publicitária?<br>Justifica o porquê dessas escolhas? |
| Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.<br>Identificar argumentos principais e as evidências/ exemplos que os sustentam. | Identifica a tese no texto jornalístico?<br>Reconhece os argumentos apresentados no texto?<br>Identifica os fatos/exemplos apresentados no texto para sustentar cada argumento?<br>Identifica palavras ou frases dentro do texto que demonstram a opinião do autor, e não fatos concretos?<br>Analisa a veracidade e credibilidade dos elementos apontados e fontes citadas como fundamentação para os argumentos apresentados no texto?<br>Reconhece o ponto de vista do texto jornalístico ao fazer uma análise do título, "olho", caderno em que a notícia foi publicada, imagens, tamanho da fonte etc. |
| Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas. | Faz curadoria de ambientes virtuais de informação e socialização de acordo com seu propósito e validade de informações veiculadas?<br>Questiona as informações trazidas em textos e busca outras fontes confiáveis para confirmá-las ou refutá-las?<br>Entende a linguagem específica para cada um desses ambientes, por exemplo, as abreviações e o número de caracteres específico para o post, e se apropria dela?<br>Navega pelos ambientes e reconhece as informações necessárias para o propósito da sua pesquisa? |
| Compartilhar, com as colegas e os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos com ética e respeito. | Lê textos de autoria das colegas e dos colegas e faz comentários construtivos, adequados e respeitosos? |
| **ESCRITA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Propor potenciais argumentos para expor e defender um ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica. | Define uma tese a ser defendida em seu texto?<br>Pesquisa dados em fontes confiáveis para apoiar sua tese, desenvolver seus argumentos e refutar argumentos contrários?<br>Planeja o seu texto argumentativo pensando nos principais elementos a ser incluídos na introdução, no desenvolvimento dos argumentos e na conclusão?<br>Escreve com base no planejamento e nas características do gênero, nos modelos e nas estruturas gramaticais apropriadas para a situação comunicativa?<br>Revisa o seu texto para fazer ajustes em relação à estrutura, aos aspectos gramaticais e em relação ao conteúdo? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva. | Utiliza o conector correto para sustentar a sua argumentação e intencionalidade? |
| Produzir textos sobre temas de interesse coletivo local ou global que revelem posicionamento crítico. | Define tema e pesquisa dados em fontes confiáveis para apoiar seu posicionamento e sua tese?<br>Escreve com base no planejamento e nas características do gênero, nos modelos e nas estruturas gramaticais apropriadas para a situação comunicativa?<br>Utiliza vocabulário específico e estruturas que fortalecem a argumentação no texto?<br>Revisa o texto para fazer ajustes em relação à estrutura, aos aspectos gramaticais e ao conteúdo? |
| Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária (infográficos, fóruns de discussão online, fotorreportagens, campanhas publicitárias e memes, entre outros) de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão). | Planeja uma peça publicitária levando em consideração o público-alvo, o contexto de circulação e os elementos persuasivos e os modelos explorados?<br>Elabora a peça publicitária planejada e faz ajustes caso seja necessário? |
| **INTERCULTURALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo em função do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania. | Discute verbalmente ou por escrito questões sobre a expansão da língua inglesa em função do processo de colonização, apoiando-se em dados de fontes confiáveis?<br>Comunica seu ponto de vista com argumentos consistentes e embasados? |
| Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial. | Traz elementos sobre a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências ao longo das discussões e produções, compartilhando aspectos vivenciados por si mesmo ou por pessoas que conhece ou que representam diversos grupos da sociedade?<br>Reconhece e se posiciona sobre o inglês como língua franca? |
| Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado | Posiciona-se em relação à importância da língua inglesa para o acesso a saberes que circulam globalmente?<br>Identifica e discute a importância da construção de identidades diversas dos falantes da língua inglesa ao redor do mundo?<br>Reconhece a si mesmo como um falante de língua inglesa dentro desse cenário mundial e coloca-se como falante dentro das situações comunicativas apresentadas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Língua Inglesa

| CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e usar os *modal verbs* (*can*, *could*, *should*, *must*, *have to*, *may*, *might*) para recomendar ou expressar obrigatoriedade. | Identifica os *modal verbs* (*can*, *could*, *should*, *must*, *have to*, *may*, *might*) em textos orais e escritos?<br>Utiliza os *modal verbs* (*can*, *could*, *should*, *must*, *have to*, *may*, *might*) em textos orais e escritos para recomendar ou expressar obrigatoriedade? |
| Identificar e usar os *conditionals* (*1st and 2nd conditionals*). | Identifica o uso dos *conditionals* (*1st and 2nd conditionals*) em textos orais e escritos?<br>Utiliza os *conditionals* (*1st and 2nd conditionals*) em textos orais e escritos? |
| Identificar e usar os conectores sequenciais (*firstly*, *secondly* etc.), de contraste (*even though*, *in spite of* etc.), *cause and effect* (*therefore*, *as a result* etc.), *addition* (*also*, *in addition to* etc.) e *comparison* (*as...as*, *in the same way* etc.). | Identifica o uso dos conectores sequenciais (*firstly*, *secondly* etc.), de contraste (*even though*, *in spite of* etc.), *cause and effect* (*therefore*, *as a result* etc.), *addition* (*also*, *in addition to* etc.) e *comparison* (*as...as*, *in the same way* etc.)?<br>Utiliza os conectores sequenciais (*firstly*, *secondly* etc.), de contraste (*even though*, *in spite of* etc.), *cause and effect* (*therefore*, *as a result* etc.), *addition* (*also*, *in addition to*, etc.) e *comparison* (*as...as*, *in the same way* etc.) corretamente em textos orais e escritos? |
| Utilizar vocabulário para expressar concordância e discordância (*I absolutely agree*, *I partially disagree...*, *I couldn't agree more/less* etc.). | Utiliza (*I absolutely agree*, *I partially disagree...*, *I couldn't agree more/less* etc.) em textos orais e escritos? |
| Utilizar formas de tratamento formal e informal. | Utiliza formas de tratamento formal ou informal de acordo com o propósito do textos e do contexto enunciativo? |
| Construir repertório lexical pertinente ao tema de estudo. | Apropria-se do repertório lexical pertinente ao tema de estudo? |
| Entender e utilizar a linguagem específica do meio digital. | Entende a linguagem específica do meio digital (acrônimos, abreviações e outras palavras relacionadas à internet)?<br>Utiliza a linguagem específica do meio digital (acrônimos, abreviações e outras palavras relacionadas à internet) em textos escritos no meio digital? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



Os jogos são atividades fundamentais no ensino e na aprendizagem da disciplina *(Foto: SME/São Félix do Coribe)*

# MATEMÁTICA

## Marcos da concepção

A Matemática é uma ciência que se desenvolveu das necessidades socialmente vivas e científicas da humanidade. Essa construção deu-se com as resoluções de situações para o aprimoramento da tecnologia, do comércio, da comunicação, do transporte e de diversas outras áreas. Trata-se, portanto, de uma construção humana. Tomando como exemplo a civilização egípcia, que tinha a agricultura como a principal atividade econômica e social, pode-se constatar que eram aplicados diversos conhecimentos matemáticos para entender e solucionar as enchentes do Rio Nilo, que invadiam as terras. Os agrimensores necessitavam fazer novas divisões para determinar quanto cada proprietário deveria pagar de impostos, que eram proporcionais à área a ser cultivada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ratifica essa concepção quando diz que é preciso reconhecer a Matemática como "uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho" (2017).

O mundo está em constante transformação e com uma velocidade cada dia maior. Assim, a sociedade necessita de alunas e alunos preparados para raciocinar, analisar, deduzir, criar, resolver situações e buscar estratégias inovadoras. O fazer matemático escolar é um lugar privilegiado para oferecer uma maneira particular de pensar e produzir conhecimentos, contribuindo para que a aluna e o aluno potencializem os saberes. Dessa forma, o ensino da Matemática deve extrapolar os muros da escola, propiciando que os conhecimentos ali adquiridos coadunem com o mundo externo. É com esse pressuposto que a BNCC propõe que, muito além de buscar a aprendizagem de conceitos e procedimentos, o ensino de Matemática deve possibilitar que a aluna e o aluno façam uso desses conhecimentos em contextos sociais e, ao mesmo tempo, permitir o desenvolvimento de uma postura crítica, levando todas





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

e todos a identificar os saberes matemáticos necessários para a compreensão do mundo e o seu desempenho nele, beneficiando o desenvolvimento da apreensão lógico-crítica e estimulando a investigação.

Considerando as concepções descritas, aponta-se, neste Referencial Curricular, a resolução de problemas como o ambiente ideal para a aprendizagem da Matemática. O caminho aqui proposto levará professoras e professores a planejar o ensino de forma significativa, com uma aprendizagem integral, desafiadora e prazerosa. Docentes e discentes estarão diante da postura de produzir conhecimentos com base nas situações didáticas (problemas) em que estão envolvidos. Na opinião de Schoenfeld (1987 *apud* TRIGO, 1997), a resolução de problemas é um componente essencial para os matemáticos fazerem Matemática em um processo ativo que requer formular perguntas, buscar respostas e justificá-las, redimensionando os problemas, além de ser um componente essencial para a aluna e o aluno em seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, aqui vão os pressupostos dessa perspectiva metodológica como ambiente de aprendizagem, elencando-a com as diversas outras perspectivas que compõem o cenário da Educação matemática e em consonância com a BNCC.

## Aprendizagem baseada em resolução de problemas

A concepção da aprendizagem Matemática baseada na perspectiva da resolução de problemas norteará o Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões, que preconiza o protagonismo da aluna e do aluno no aprendizado escolar com base na construção, no desenvolvimento e na produção desses saberes e conhecimentos. Brousseau (1986) aponta que um aluno não faz matemática se problemas não são propostos e solucionados por meio de um processo de reflexão e ação constantes, concebendo que o ponto de partida é o que já se conhece para poder aprender o que ainda não se conhece ou para saber ainda mais. Nesse processo, cabe à professora, ou ao professor, interagir com as suposições das alunas e dos alunos ao mesmo tempo que tem, como referência permanente, os saberes que quer ver emergir do processo. Quanto mais as estudantes e os estudantes se relacionam com o que já sabem, mais significativa será a aprendizagem. Nessa perspectiva, assume-se que ensinar envolve, fundamentalmente, interagir com as hipóteses que a turma desenvolve, acolher os conhecimentos que vão aparecendo e organizar etapas para que todas as alunas e todos os alunos avancem até os saberes mais próximos aos esperados.

Baseando-se nessa concepção, acredita-se também que o sujeito que aprende necessita construir por si só seus conhecimentos mediante um enfrentamento do problema proposto, análogo aos que deram origem aos conhecimentos que se deseja desenvolver. Segundo Brousseau (1986), "o aluno aprende adaptando-se a um meio que é fator de dificuldades, contradições, desequilíbrios, um pouco como faz a sociedade humana. A aprendizagem por adaptação ao meio, envolve necessariamente: acomodações, mudanças de modelos implícitos, de linguagens, de sistemas cognitivos". Esse saber, fruto da adaptação da aluna e do aluno, manifesta-se por novas respostas que são as evidências da aprendizagem.

A resolução de problemas, na visão de Onuchic e Allevato (2004), "consiste em aplicar a Matemática ao mundo real, atender à teoria e à prática de ciências atuais e emergentes e resolver questões que ampliem as fronteiras das próprias ciências matemáticas". Ela é uma atividade inerente do ser humano, não uma perspectiva apenas voltada ao ensino e à aprendizagem da Matemática. Ela transcende outras ciências, suportando-as e ampliando-as. Ou seja, perpassa por fazer questionamentos, levantar hipóteses, construir argumentos e traçar estratégias para chegar na melhor solução para alguma situação. Nessa perspectiva, a resolução de problemas como um ambiente de aprendizagem proporciona uma atmosfera de interesse para desenvolver o fazer matemático, lançando alunas e alunos numa aventura de tentativas, erros, levantamento de hipóteses, criação de estratégias, argumentação e representação oral e escrita dos procedimentos.

Assim, o ensino da Matemática sai do contexto da simples transmissão de conteúdos sem significados e passa a ser uma ação concreta, viva e dinâmica, indo além dos muros da escola, permitindo que a turma tenha uma aprendizagem com experiências significativas. Por exemplo, ao proporcionar à aluna e ao aluno a vivência da construção coletiva de uma horta urbana,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

quantas situações de aprendizagens aparecem dentro das diversas áreas do conhecimento? Só em Matemática, é possível dimensionar as leiras, determinar a quantidade e os tipos de hortaliças por unidade de área, modelar matematicamente o crescimento das plantas e calcular a quantidade de água necessária para manter as plantas saudáveis, entre outras. Para isso, as alunas e os alunos teriam que manusear instrumentos de medições (trena, escala, esquadros, balança e outros) para calcular comprimentos, áreas, volumes e capacidade e converter unidades de medidas. Em uma só atividade, foi proporcionado o trânsito por várias unidades temáticas propostas pela BNCC – grandezas e medidas, geometria e números –, ao mesmo tempo que a aluna e o aluno viveram uma situação repleta de significados e possibilidades na construção e no desenvolvimento do seu próprio conhecimento. Brousseau (1986) contempla esse processo como uma situação didática, quando diz que:

> *Uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e ou implicitamente entre um aluno ou grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (professor) com a finalidade de possibilitar a estes alunos um saber constituído ou em vias de constituição.*

É com esse propósito que a resolução de problemas será tomada como ambiente de aprendizagem, abarcando e dando suporte às demais perspectivas metodológicas frutos de estudos e práticas da Educação matemática.

Jogos, por exemplo, são uma importante e necessária perspectiva metodológica no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da disciplina, pois extrapola a ideia da diversão ou da simples situação de tentativa e erro. Huizinga (1990) identifica o jogo da seguinte forma: atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Ele é tido como uma atividade própria no que tange o desenvolvimento de habilidades psicológicas básicas. É um fazer no qual não há obrigação; é representado por instigação, problematização e superação de obstáculos para despertar interesse e prazer, sendo considerado uma resolução de problemas em movimento, pois os desafios são continuados e progressivos e o desenvolvimento de estratégias para superá-las se renova a cada etapa, visto que:

> *Os jogos no ensino da Matemática possibilitam a reflexão e o aperfeiçoamento de esquemas utilizados pelos atores, proporcionando um aprofundamento do saber dizer, saber fazer, tomar decisões, correr riscos, antecipar, encontrar razões e regularidade, enfim, aprender de uma forma, talvez, mais significativa e autônoma (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000).*

Apresentando características intrínsecas no âmbito da resolução de problemas, o jogo propicia um ambiente favorável ao interesse da aluna e do aluno não apenas pelos objetos que o constituem mas também pelos desafios propostos, pelas regras impostas por uma situação imaginária que, por sua vez, pode ser considerada como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Uma maneira de promover o protagonismo dos estudantes é tomar o jogo como perspectiva metodológica para o ensino da Matemática. Ao proporcionar a apropriação do objeto de conhecimento com a construção do jogo pela educanda e pelo educando, estará exigindo delas e deles uma ampliação das expectativas de aprendizagens, envolvendo a competência leitora para a elaboração de regras, passando por aspectos artísticos e estéticos, bem como de funcionalidade.

Piaget (1978) discutiu a importância do jogo no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e moral da criança investigando o desempenho dela nos vários tipos de jogos e a evolução no decorrer dos estágios de desenvolvimento cognitivo. Já Vygotsky (*apud* MOURA,1995) afirma que é no jogo e pelo jogo que a criança é capaz de atribuir aos objetos, com sua ação lúdica, significados diferentes; desenvolver a sua capacidade de abstração e começar a agir independentemente daquilo que vê, operando com os significados diferentes da simples percepção dos objetos.

Grando (1995) ao estudar o valor pedagógico do jogo no contexto da Educação matemática, identificou-o como gerador de situações-problema e desencadeador da aprendizagem do aluno. De acordo com a





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

autora (1995), o dinamismo e as relações estabelecidas pela estrutura do jogo se assemelham às determinadas pela construção matemática. Pensamento este ratificado por Macedo *et al* (2000) quando pontua a importância desse recurso para a Matemática escolar, da seguinte forma:

> *No que diz respeito à matemática na perspectiva escolar, o jogo de regras possibilita à criança construir relações quantitativas ou lógicas: aprender a raciocinar e demonstrar, questionar o como e o porquê dos erros e acertos (MACEDO* et al., *2000).*

Outra perspectiva metodológica para o ensino é a investigação matemática, que permeia os objetivos apresentados pela BNCC propondo que "é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática" (BRASIL, 2017).

A investigação matemática no ambiente da resolução de problemas ocorre quando são propostas situações-problema de cunho puramente matemático que não possuem respostas prontas. Isso não significa que sejam de alta complexidade, mas que geram a possibilidade de vários caminhos e diversas respostas, todas com coerências matemáticas dentro do contexto escolhido. Na investigação matemática, a aluna e o aluno não sabem aonde vão chegar. O caminho escolhido e percorrido cria a responsabilidade de descobrir e justificar as descobertas. Educandas e educandos, então, não ficam mais em posição de escuta, como meros receptores de informação. Elas e eles constroem os conhecimentos por meio da investigação, o que abrange muito mais do que descobrir coisas: faz com que saibam lidar com dúvidas e incertezas, erros e acertos; enfim, exercem o protagonismo.

Nessa perspectiva, a professora, ou o professor, não é a única, ou o único, a deter o saber, tampouco assume a posição de transmitir conteúdos e conceitos sem relevância no contexto e na realidade do público para o qual ensina. Sua função, agora, é mediar o desenvolvimento dos processos de pesquisa para que a turma trabalhe com as indagações dos problemas propostos, postura vivenciada nas diversas perspectivas metodológicas. Logo, a professora, ou o professor, não mais será protagonista do processo de aprendizagem, mas, sim, figura que vai "garantir que sejam comunicados os resultados e os processos mais significativos da investigação realizada e estimular os alunos a questionarem-se mutuamente" (PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2006).

Nas últimas décadas, o mundo conheceu as tecnologias digitais de informação e comunicação e se apropriou delas. A utilização dessas mídias na prática educativa é precípua, considerando as questões éticas, para atuar com cidadania e autonomia na resolução de problemas cotidianos e profissionais. A BNCC traz como uma das competências gerais:

> *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017).*

Em meio a essas questões, o ensino de Matemática no Brasil enfrenta uma profunda crise, exigindo das professoras e dos professores uma maior reflexão e reformulação de suas práticas, a redefinição de metodologias e a inclusão de novas ferramentas de ensino. Segundo a BNCC, uma das competências específicas de matemática para o Ensino Fundamental é "utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados". Assim, as tecnologias, principalmente as digitais, devem ser consideradas uma aliada para o enfrentamento desse momento. Sobre a importância das tecnologias e as relações com a Matemática, D'Ambrosio (1996) comenta: "Ao longo da evolução da humanidade, matemática e tecnologia se desenvolveram em íntima associação, numa relação que poderíamos dizer simbiótica. A tecnologia, entendida como convergência do saber (ciência) e do fazer (técnica), e a matemática são intrínsecas à busca solidária do sobreviver e de transcender". A geração do conhecimento matemático não pode, portanto, ser dissociada da tecnologia disponível.

A utilização da tecnologia na escola não deve ser feita como um mero recurso motivador e ilustrador





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

nas aulas, muito menos como solução para os problemas da Educação. Ela deve ser trabalhada como uma das possibilidades de ferramenta para a mediação da construção do conhecimento. Os softwares educativos são um exemplo do uso das tecnologias digitais como um recurso nos processos de ensino e de aprendizagem, porém é preciso conhecer os que estão disponíveis para realizar uma aula criativa, dinâmica e segura.

Em relação a esse tema, Gravina (1998) afirma que a aprendizagem nessa perspectiva depende das ações que caracterizam o "fazer matemático": experimentar, interpretar, visualizar, induzir, conjecturar, abstrair, generalizar e enfim demonstrar, sempre com a aluna e o aluno agindo.

As perspectivas metodológicas da etnomatemática e da história da Matemática, que também compõem o campo de conhecimento e pesquisa da Educação matemática, são citadas na BNCC, aludindo à primeira competência específica para o Ensino Fundamental,

> *Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho (BRASIL, 2017).*

D'Ambrosio (2005) conceitua a etnomatemática como "um programa de pesquisa em história e filosofia da matemática com óbvias implicações pedagógicas". Essas implicações pedagógicas referem-se à atitude da professora e do professor de valorizar os saberes oriundos das diversas culturas que habitam a sala de aula nos aspectos religiosos, étnicos, de gênero etc. O autor afirma ainda que se deve reconhecer, "na Educação, a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar". Mendes (2009) menciona que a etnomatemática "tem despertado o interesse de estudiosos, pesquisadores e educadores em busca de solução para os problemas relacionados à epistemologia da Matemática e seu ensino", permitindo ao interlocutor visualizar, de maneira explícita, a aplicabilidade daquele conhecimento emergido do seu grupo sociocultural.

A Educação no campo é uma representação viva disso, pois permite a compreensão de um espaço em busca de seus direitos, já que esse conceito evidencia os saberes, a cultura e o modo de vida do povo que ali vive. A Educação, portanto, é pensada de forma contextualizada, dinâmica e problematizada, dando apoio à ideia do fazer matemático, proposto neste Referencial Curricular. Segundo D'Ambrosio (1998), essa prática valoriza o saber matemático, aproximando-o do ambiente em que está inserido, além de ser considerada como instrumentadora para a vida e para o trabalho.

Desenvolvendo situações didáticas que utilizem a história da Matemática, objetivando a contextualização e temporização do conhecimento, é importante oferecer à estudante e ao estudante a vivência da situação que deu origem ao problema, potencializador daquele conhecimento – ou seja, fazer emergir o conhecimento matemático por meio da história dessa ciência. De acordo com Viana & Silva (2007):

> *O conhecimento da história da Matemática possibilita perceber que as teorias que hoje aparecem acabadas e elegantes resultaram de desafios que os matemáticos enfrentaram e que foram desenvolvidas com grande esforço, quase sempre, numa ordem bem diferente daquela em que são apresentadas após o processo de formalização. [...] Neste contexto, a História da Matemática permite uma investigação das origens, descobertas, métodos e notações matemáticas desenvolvidas pela humanidade, ao longo do seu processo de desenvolvimento.*

As perspectivas metodológicas aqui apresentadas não esgotam o leque proposto pela Educação matemática. O intuito era despertar algumas diversas possibilidades de reflexões para um pensar diferente sobre o ato de ensinar e aprender Matemática principalmente por que, cada vez mais, todas e todos vão se tornando seres participativos de uma sociedade da comunicação e da informação, crescentemente globalizada. É importante que a Educação no geral e a Educação matemática, especificamente, volte-se para o aperfeiçoamento das potencialidades de comunicação, resolução de problemas, tomada decisões, elaboração de inferências, criação, apuração de conhecimentos e valores e desenvolvimento cooperativo, formando integralmente os indivíduos.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# A avaliação e o tratamento do erro

Neste Referencial Curricular pautado metodologicamente na perspectiva do ambiente de aprendizagem baseado em resolução de problemas, o processo avaliativo segue o mesmo prisma, ou seja, de uma avaliação formativa, que contribua para o aprimoramento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva proposta neste documento, os docentes devem ter a capacidade de propiciar situações didáticas que permitam à estudante e ao estudante desenvolver uma aprendizagem como os matemáticos desenvolvem seus estudos – testando hipóteses e experimentos para validar afirmações ou buscar novos caminhos para solucionar as situações-problema. Essa forma de aprender Matemática requer que a aluna e o aluno interajam com colegas e professores e não tenham medo de expor hipóteses. Em geral, elas e eles acreditam que cometer erros significa não ser uma "pessoa apta para a Matemática" (Boaler, 2018). Ou, pior ainda, não ser inteligente. Ao contrário, o "erro" cometido durante a interpretação, o desenvolvimento e a realização de uma atividade matemática é uma problemática a ser debatida do ponto de vista didático/pedagógico.

A docente e o docente devem proporcionar acesso à qualidade do erro, assegurando elementos para avaliar todo o processo que levou a estudante, ou o estudante, a fornecer determinada resposta. É necessário, portanto, ir além da contabilização de acertos e erros. Pensando sobre o erro, é possível acessar os processos que cada uma e cada um pensou para desenvolver determinado procedimento e compreender as relações estabelecidas naquele momento, tendo em vista que há várias maneiras de errar, como também há várias formas de aprender.

> *[...] é de fundamental importância que no processo de construção dos conceitos pela criança, os erros sejam considerados como degraus para futuros acertos. Isto porque estes erros estão indicando o que a criança está pensando e é nisso que o professor deve deter-se: no pensar da e do estudante a fim de compreendê-lo e assim poder desafiá-lo a encontrar outras respostas (ABRAHÃO, 2001).*

Uma apropriada conceitualização e utilização do erro no ensino torna-se uma estratégia a serviço da inovação educativa, o erro será usado de forma a conduzir a professora e o professor na organização da aprendizagem, pois a maior preocupação deve ser em compreender como a estudante e o estudante pensam e aprendem. Dessa forma, a docente e o docente devem usar os erros cometidos nas tarefas de classe ou de casa para ressignificar as estratégias de ensino, levando-se em conta a concepção do erro construtivo.

Abrahão (2001) define erros construtivos:

> *Os erros construtivos têm por característica a perspectiva lógico-matemática. Ou seja, existe uma lógica nas hipóteses das e dos estudantes frente à resolução de um problema novo qualquer (não necessariamente de matemática) que difere da lógica dos adultos. Mesmo que esta ideia, sob o ponto de vista do adulto, seja errada, este é um erro construtivo. É a hipótese do momento (atual) a respeito de um determinado saber.*

A proposta, aqui, é de que o erro pode e deve ser utilizado como uma estratégia didática, conduzindo a turma na construção de um saber mais significativo dos objetos de conhecimento propostos. Para isso, alunas e alunos precisam se sentir encorajados a experimentar ideias diferentes sem ter medo de que possam estar errados. Nesse sentido, Freire afirma que:

> *[...] não temo dizer que inexiste validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se torna capaz de recriar ou de refazer o ensinado. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *[...] percebe-se, assim, que faz parte da tarefa docente não apenas ensinar conteúdos mas também ensinar a pensar certo (FREIRE 1996).*

Assim, a ressignificação da ideia do erro se faz necessária com o intuito de usar a avaliação para identificar o que a aluna, ou o aluno, sabe e não somente o que não sabe. Os erros constituem a situação de conhecimento que o indivíduo possui em um determinado momento. Avaliar dessa forma permite que a docente e o docente analisem a própria prática e avaliem o processo de ensino. Tanto o erro quanto o acerto são, portanto, caminhos necessários ao desenvolvimento do conhecimento.

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 6º ano – Matemática

| NÚMEROS | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer, historicamente, que o sistema de numeração decimal foi o que prevaleceu no mundo ocidental e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar as principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando a composição e a decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal. | Identifica, no processo histórico da humanidade, que o sistema de numeração decimal, com suas características intrínsecas de valor posicional, base 10 e função do zero, é o que prevaleceu entre os demais, no mundo ocidental?<br>Utiliza as características intrínsecas ao sistema de numeração decimal para compor e representar números racionais e sua representação decimal?<br>Identifica, lê e diferencia números racionais e sua representação decimal nos variados contextos sociais? |
| Comparar números racionais representados na forma decimal ou fracionária entre si com o número natural por meio de estratégias diversas (relações numéricas, expressões equivalentes e representações gráficas, reta numérica), ampliando o repertório para estabelecer novas relações.<br>Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.<br>Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra e relacioná-los a pontos na reta numérica. | Estabelece relações entre uma fração e o inteiro?<br>Estabelece relações entre frações de um mesmo inteiro?<br>Compara e ordena números racionais positivos (representação fracionária e decimal) relacionando-os a pontos na reta numérica?<br>Reconhece que, numa unidade dividida em 10 partes iguais, cada parte corresponde a um décimo?<br>Reconhece que, numa unidade dividida em 100 partes iguais, cada parte corresponde a um centésimo?<br>Compara números fracionários e porcentagens no contexto diário?<br>Lê informações apresentadas por meio de porcentagem, divulgadas na mídia e presentes em folhetos comerciais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Matemática

| | |
|---|---|
| | Associa as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100%, respectivamente, à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro?<br>Elabora recursos que permitem comparar frações e determinar equivalências?<br>Resolve problemas que exigem comparar e ordenar expressões decimais?<br>Usa a organização decimal do sistema métrico para estabelecer relações entre frações decimais em situações de medição que exigem troca de unidades?<br>Usa a notação com vírgula para representar a posição de décimos e centésimos, com base em frações decimais?<br>Resolve problemas que envolvem o valor posicional na notação decimal?<br>Estabelece equivalências entre números fracionários e decimais? |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou com algoritmos, exatos ou aproximados) com as operações fundamentais de adição e subtração, utilizando números naturais, por meio de estratégias variadas, com a compreensão dos processos neles envolvidos, com e sem uso de calculadora. | Lê, interpreta e resolve problemas considerando os dados necessários e recursos pertinentes para sua resolução?<br>Lê com autonomia o enunciado do problema e identifica os dados necessários para sua resolução?<br>Identifica a ausência ou a pertinência de dados para a resolução de problemas?<br>Elabora estratégias pessoais para resolver os problemas?<br>Resolve problemas do campo aditivo nas situações que envolvem a ideia de composição, transformação e estados relativos, identificando os cálculos que podem resolvê-los?<br>Resolve problemas que envolvem várias operações de adição ou subtração? |
| Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressos pelos termos "é múltiplo de", "é divisor de", "é fator de", e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 100 e 1.000. | Reconhece a propriedade que representa um número primo?<br>Distingue números primos de números compostos?<br>Utiliza adequadamente os critérios de divisibilidade, para decompor um número composto em produtos de números primos?<br>Reconhece que um número primo não pode ser decomposto?<br>Resolve e elabora problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.<br>Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.<br>Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora. | Lê, interpreta e resolve problemas considerando os dados necessários e os recursos pertinentes para sua resolução?<br>Lê com autonomia o enunciado do problema e identifica os dados necessários para sua resolução?<br>Identifica a ausência ou a pertinência de dados para a resolução de problemas?<br>Elabora estratégias pessoais para resolver os problemas?<br>Resolve problemas do campo aditivo nas situações que envolvem a ideia de composição, de transformação e de estados relativos, identificando os cálculos que podem resolvê-los?<br>Resolve problemas que envolvem várias operações de adição ou subtração?<br>Resolve problemas que envolvem multiplicações e divisões?<br>Resolve problemas de divisão que envolve a análise do resto?<br>Resolve problemas de vários passos, com as quatro operações e diferentes modos de apresentar a informação?<br>Reconhece que um mesmo problema pode ser resolvido por diferentes operações e que uma mesma operação serve para resolver diferentes problemas? |
| Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal envolvendo potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.<br>Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima. | Identifica uma potenciação como produto de números iguais?<br>Representa corretamente uma potência de base racional?<br>Utiliza estratégias próprias, com ou sem uso da calculadora, para resolver problemas envolvendo potenciação?<br>Reconhece que um mesmo problema envolvendo potenciação pode ser resolvido por diferentes operações e que uma mesma operação serve para resolver diferentes problemas? |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da "regra de três", utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. | Resolve problemas envolvendo porcentagens de um inteiro, utilizando estratégias pessoais?<br>Faz a equivalência de que um inteiro representa 100%?<br>Identifica que a porcentagem de um número pode ser representada pelo produto de uma fração de denominador 100, pelo número?<br>Exprime a porcentagem de um inteiro na forma fracionária ou decimal? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Matemática

| ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas. | Percebe que o resultado de uma igualdade não se altera ao adicionar, retirar, multiplicar ou dividir os termos da igualdade por valores iguais?<br>Identifica um valor desconhecido para solucionar um problema?<br>Completa adequadamente parcelas de somas e subtrações e fatores de produtos para obter o resultado correto, com base na operação inversa? |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo. | Compreende que um inteiro pode ser repartido em duas ou mais partes desiguais?<br>Representa graficamente partes desiguais de um inteiro?<br>Completa partes desiguais para formar um inteiro? |
| **GEOMETRIA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante em situações como a localização dos vértices de um polígono. | Localiza pontos no plano cartesiano, fazendo relação com posicionamento?<br>Representa polígonos no plano cartesiano unindo pontos identificados como pares ordenados?<br>Utiliza polígonos representados no plano para formar figuras geométricas aplicadas ao cotidiano? |
| Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.<br>Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros. | Identifica, em objetos diversos e edificações, situações de utilização de polígonos, classificando-os em regulares e não regulares?<br>Reconhece o tipo de figura geométrica espacial (prismas e pirâmides) pelo polígono da base?<br>Compara polígonos estabelecendo aplicações adequadas ao cotidiano? |
| Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos. | Classifica os triângulos com base nas medidas dos lados e dos ângulos?<br>Percebe características próprias dos triângulos em relação a outros polígonos?<br>Compara triângulos entre si, identificando os tipos?<br>Percebe as diversas aplicações dos triângulos em diversos objetos, edificações e outras situações do cotidiano? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles. | Classifica os quadriláteros com base nas medidas dos lados e dos ângulos?<br>Percebe características próprias dos quadriláteros em relação a outros polígonos?<br>Compara quadriláteros entre si, identificando os tipos?<br>Percebe as diversas aplicações dos quadriláteros em objetos, edificações e outras situações do cotidiano?<br>Analisa e descreve mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado quando se amplia ou reduz, igualmente, a medida dos lados?<br>Compreende que o perímetro de um quadrado é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área? |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas, comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e quadriláteros), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. | Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo medidas e grandezas de diversas espécies, considerando os dados necessários e os recursos pertinentes para sua resolução?<br>Identifica a ausência ou a pertinência de dados para a resolução de problemas envolvendo medidas e grandezas de diversas espécies?<br>Elabora estratégias pessoais para resolver os problemas envolvendo medidas e grandezas de diversas espécies?<br>Utiliza instrumentos – régua, trena, balança, relógio etc. – adequadamente para fazer leituras de medidas?<br>Descreve o que acontece com as medidas do perímetro e da área de uma figura quando se altera a medida dos lados? |
| Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas.<br>Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão.<br>Determinar medidas da abertura de ângulos com transferidor e/ou tecnologias digitais. | Elabora formas de medir o ângulo em figuras geométricas ou em elementos do cotidiano utilizando transferidores ou outros recursos tecnológicos?<br>Entende a noção de ângulo como movimentos giratórios em torno de um ponto, provocando uma determinada abertura?<br>Reconhece o grau como unidade de medida do ângulo? |
| **PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e porcentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos. | Compreende o significado de probabilidade representado pela razão entre evento e universo?<br>Representa uma probabilidade pela razão entre evento e universo?<br>Entende que uma probabilidade pode ser expressa por porcentagem?<br>Percebe a probabilidade em fenômenos do cotidiano, como a chance de um time ser campeão e a probabilidade de chover em determinado dia? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Matemática

| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico.<br>Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar as conclusões. | Elabora e responde perguntas criadas com base em leitura de gráficos?<br>Identifica que tipo de informação se organiza em um gráfico?<br>Interpreta um gráfico com base nos elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas)?<br>Utiliza dados de um gráfico como elementos para resolver problemas?<br>Compreende a representação de tabelas e gráficos como adequada para expressar fenômenos do cotidiano e das diversas áreas do conhecimento? |
| Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelas alunas e pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto. | Coleta dados e comunica os resultados selecionando as representações mais adequadas entre as já estudadas (tabelas, gráficos de colunas, de barras ou de linhas)?<br>Organiza informações coletadas em tabelas?<br>Constrói gráficos de linha e de setor com base em informações coletadas? |

## 7º ano – Matemática

| NÚMEROS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos. | Utiliza adequadamente os critérios de divisibilidade para decompor um número composto em produtos de números primos?<br>Reconhece que um número primo não pode ser decomposto?<br>Identifica os divisores ou múltiplos e divisores de um número?<br>Resolve e elabora problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor utilizando diferentes estratégias?<br>Percebe a utilização de máximo divisor comum e mínimo divisor comum na resolução de problemas?<br>Aplica adequadamente as noções de múltiplos e divisores na resolução de problemas cotidianos, como divisão em partes iguais de uma despesa, e na multiplicidade entre unidades de medida de comprimento? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagem, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora no contexto de educação financeira, entre outros. | Identifica que a porcentagem de um número pode ser representada pelo produto de uma fração de denominador 100, pelo número?<br>Resolve e elabora problemas envolvendo porcentagem, identificando as partes de um aumento ou de um desconto, utilizando estratégias próprias?<br>Utiliza a noção de aumento e descontos porcentuais para verificar anúncios da mídia sobre preços, inflação?<br>Calcula o desconto apresentado em encartes promocionais de lojas e supermercados? |
| Conhecer o processo histórico da necessidade dos números inteiros para a humanidade. | Percebe, no processo histórico da humanidade, a necessidade dos números inteiros para resolução de problemas envolvendo, por exemplo, medição de temperaturas, saldos e débitos comerciais e cotas de relevos? |
| Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, associando a pontos da reta numérica. | Representa os números inteiros na reta numérica, percebendo a noção de oposto, simétrico e módulo de um número?<br>Entende a utilização de números inteiros em contextos sociais diversos, tais como medição de temperaturas, saldos e débitos comerciais, descontos, inflação e cotas de relevos? |
| Utilizar os números inteiros em situações que envolvam adição, subtração, multiplicação e divisão. | Lê, interpreta e resolve problemas que utilizam números inteiros no contexto social e de outras áreas do conhecimento, considerando os dados necessários e recursos pertinentes para sua resolução?<br>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? |
| Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão. | Compara e ordena números racionais na representação fracionária, relacionando-os a pontos na reta numérica?<br>Utiliza as características intrínsecas ao sistema de numeração decimal para compor e representar números racionais e sua representação decimal?<br>Identifica, lê e diferencia números racionais e sua representação decimal nos mais variados contextos sociais?<br>Estabelece relações entre uma fração e o inteiro?<br>Estabelece relações entre frações de um mesmo inteiro?<br>Elabora recursos que permitem comparar frações e determinar equivalências? |
| Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração. | Resolve problemas que envolvem várias operações de adição ou subtração?<br>Resolve problemas que envolvem multiplicações e divisões? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Matemática

| NÚMEROS | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.<br>Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.<br>Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais. | Compara e ordena números racionais (representação fracionária e decimal) relacionando-os a pontos na reta numérica?<br>Estabelece equivalências entre números fracionários e decimais?<br>Elabora recursos que permitem comparar frações e determinar equivalências?<br>Resolve problemas que exigem comparar e ordenar expressões decimais?<br>Usa a organização decimal do sistema métrico para estabelecer relações entre frações decimais em situações de medição que exigem troca de unidades?<br>Usa a notação com vírgula para representar a posição de décimos e centésimos, com base em frações decimais?<br>Resolve problemas que envolvem várias operações de adição ou subtração?<br>Resolve problemas que envolvem multiplicações e divisões?<br>Resolve problemas de divisão que envolvem a análise do resto? |
| **ÁLGEBRA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.<br>Perceber que alguns fenômenos podem ser representados matematicamente por expressões algébricas com base na identificação de um padrão, induzindo ao conceito de recursividade, utilizando a simbologia algébrica para expressar essas regularidades. | Entende que uma incógnita é um valor a ser determinado em uma relação de equivalência entre duas expressões algébricas?<br>Compreende que uma variável, que pode ser expressa por uma letra ou um símbolo, representa a relação existente entre duas grandezas?<br>Distingue, conceitualmente, incógnita de variável? |
| Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes. | Percebe que o resultado de uma igualdade não se altera ao adicionar, retirar, multiplicar ou dividir os termos da igualdade por valores iguais? |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.<br>Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma ax + b = c, fazendo uso das propriedades da igualdade. | Identifica um valor desconhecido para solucionar um problema?<br>Lê, interpreta e resolve problemas que utilizam expressões algébricas nas mais diversas representações?<br>Obtém resultados adequados quando da substituição de um valor numérico em uma expressão algébrica?<br>Utiliza o conceito de equivalência entre duas expressões algébricas lineares para resolver problemas que possam ser representados dessa forma?<br>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem expressões algébricas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas com os mesmos procedimentos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| GEOMETRIA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro. | Percebe a mudança estrutural de figuras geométricas (polígonos), quando elas são representadas num plano cartesiano e as coordenadas de seus vértices são multiplicadas ou divididas por um número inteiro?<br>Utiliza a multiplicação ou divisão das coordenadas dos vértices de uma figura geométrica (polígonos) representada num plano cartesiano para realizar ampliação ou redução? |
| Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.<br>Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica. | Utiliza o conceito de oposto ou simétrico de números racionais para representar a simetria de figuras em relação aos eixos e a origem do plano cartesiano?<br>Representa figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão?<br>Correlaciona o estudo de simetrias de translação, rotação e reflexão a representações planas de obras de arte e elementos arquitetônicos, entre outros? |
| Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico, utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes. | Reconhece a circunferência em diversos objetos do cotidiano, inclusive para compor elementos artísticos?<br>Utiliza adequadamente o compasso para verificar medidas entre figuras e objetos equidistantes? |
| Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de softwares de geometria dinâmica. | Identifica as relações entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais?<br>Aplica as relações existentes entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais na resolução de problemas?<br>Reconhece as relações entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais em edificações, arquiteturas e urbanismo? |
| Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°.<br>Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos. | Representa graficamente um triângulo, com as medidas dos lados, aplicando as suas condições de existência?<br>Verifica que a soma dos ângulos internos dos triângulos é igual a 180° utilizando instrumentos de medição como transferidores e estratégias próprias?<br>Percebe a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras), móveis e nas artes plásticas? |
| Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos. | Calcula a medida dos ângulos internos de um polígono utilizando a soma dos ângulos de um triângulo?<br>Identifica a relação existente entre a medida de ângulos internos e externos de polígonos regulares utilizando instrumentos de medição como transferidores e estratégias próprias?<br>Reconhece a relação entre ângulos internos e externos de polígonos na montagem de mosaicos e ladrilhamentos e em elementos da natureza (colmeia)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Matemática

| GRANDEZAS E MEDIDAS | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros.<br>Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas. | Identifica, reconhece e utiliza as diversas expressões para cálculo de área de triângulos?<br>Identifica, reconhece e utiliza as expressões peculiares para cálculo de área de cada tipo de quadrilátero?<br>Utiliza as expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros em atividades de cálculo de áreas em plantas baixas, objetos e utensílios domésticos?<br>Percebe as aplicações dos triângulos e quadriláteros em objetos, edificações e outras situações do cotidiano?<br>Classifica os triângulos com base nas medidas dos lados e ângulos?<br>Percebe características próprias dos triângulos em relação a outros polígonos?<br>Compara triângulos entre si, identificando os tipos?<br>Percebe as várias aplicações dos triângulos em diversos objetos, edificações e outras situações do cotidiano? |
| Estabelecer o número π como a razão entre a medida do comprimento de uma circunferência e seu diâmetro para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica. | Identifica o número π como a razão entre a medida do comprimento de uma circunferência e seu diâmetro? |
| Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico). | Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de medida do volume de blocos retangulares?<br>Utiliza adequadamente as unidades de medidas de volume, seus múltiplos e submúltiplos?<br>Desenvolve estratégias próprias para medir e calcular volumes de blocos retangulares? |
| **PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvam cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências. | Compreende o significado de probabilidade representado pela razão entre evento e universo?<br>Representa uma probabilidade com a razão entre evento e universo?<br>Entende que uma probabilidade pode ser expressa por porcentagem?<br>Percebe a probabilidade em fenômenos do cotidiano, como a chance de um time ser campeão e a probabilidade de chover em determinado dia?<br>Desenvolve experimentos aleatórios que envolvam cálculo de probabilidades ou estimativas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados. | Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de média simples e ponderada?<br>Compreende a média como uma medida de tendência central?<br>Percebe que em uma amostra a medida da média não pode ser menor do que o menor valor da amostra nem maior do que o maior valor?<br>Utiliza o conceito de média em diversas aplicações do cotidiano, tais como média da idade, da altura, do tamanho do pé e das notas dos alunos do 7º ano? |
| Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra e interpretar dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas. | Elabora questionários para realização de levantamento de dados para uma pesquisa?<br>Coleta dados e organiza informações apresentadas em tabelas e gráficos de linha, de coluna, de setor e pictogramas? |
| Interpretar e analisar dados apresentados em tabelas e gráficos de linha, de coluna, de setor e pictogramas, divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização. | Elabora relatórios informando resultados analisados em gráficos dos mais diversos tipos?<br>Elabora e responde perguntas criadas com base em leitura de gráficos?<br>Identifica que tipo de informação se organiza em um gráfico?<br>Interpreta um gráfico pelos elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas)?<br>Utiliza dados de um gráfico como elementos para resolver problemas?<br>Compreende a representação de tabelas e gráficos como adequada para expressar fenômenos do cotidiano e das diversas áreas do conhecimento? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Matemática

| NÚMEROS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros. | Reconhece a potenciação como uma simplificação da multiplicação sucessiva de números iguais?<br>Utiliza adequadamente as propriedades de potenciações nas operações de multiplicações e divisões?<br>Lê, interpreta e resolve problemas que aplicam as propriedades de potenciação a atividades cotidianas ou a outras áreas do conhecimento? |
| Aplicar o conhecimento de potências de expoentes inteiros a potências de base 10.<br>Utilizar potências de base 10 na representação de números em notação científica. | Aplica a potência de base 10 para representar grandes ou pequenas quantidades?<br>Representa adequadamente grandes ou pequenas quantidades utilizando notação científica?<br>Lê, interpreta e resolve problemas que aplicam as propriedades de potenciação e notação científica a atividades cotidianas ou a outras áreas do conhecimento? |
| Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação para representar uma raiz como potência de expoente fracionário. | Identifica uma raiz de índice *n* como uma potência com expoente fracionário?<br>Aplica as propriedades de potenciações para resolver problemas que envolvem radiciação? |
| Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo. | Identifica um problema de contagem e aplica o princípio multiplicativo para resolução do mesmo?<br>Compreende um problema de contagem e correlaciona com situações do cotidiano? |
| Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais. | Identifica que o percentual de um número pode ser representado pelo produto de uma fração de denominador 100 pelo número?<br>Resolve e elabora problemas envolvendo porcentagens, identificando as partes de um aumento ou de um desconto, utilizando estratégias próprias?<br>Utiliza a noção de aumento e descontos percentuais para verificar anúncios da mídia sobre preços, inflação?<br>Calcula o desconto apresentado em encartes promocionais de lojas e supermercados? |
| Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica. | Reconhece uma dízima periódica como um número racional finito que pode ser representado por uma fração?<br>Utiliza procedimentos para transformar uma dízima periódica em uma fração, que é denominada fração geratriz?<br>Identifica e resolve problemas envolvendo a aplicação de dízimas periódicas em diversos contextos sociais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ÁLGEBRA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações. | Obtém resultados adequados quando da substituição de um valor numérico em uma expressão algébrica, utilizando as propriedades das operações fundamentais?<br>Lê, interpreta e resolve problemas que utilizam expressões algébricas nas suas mais diversas formas de representações?<br>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem expressões algébricas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? |
| Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano. | Representa graficamente no plano cartesiano algumas soluções possíveis para uma equação linear com duas incógnitas?<br>Reconhece que as diversas soluções de uma equação linear com duas incógnitas geram uma reta no plano cartesiano?<br>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem equações de 1º grau, com duas incógnitas que têm a mesma estrutura, podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? |
| Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso. | Utiliza diversos recursos numéricos para solução de sistemas de equações de 1º grau?<br>Reconhece e utiliza o método gráfico do plano cartesiano para representar uma solução por sistemas de equações de 1º grau?<br>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social que podem ser representadas por sistemas de equações de 1º grau?<br>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem sistemas de equações do 1º grau que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? |
| Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$. | Utiliza de diversos recursos numéricos, principalmente radiciação, para solucionar equações de 2º grau do tipo $ax^2 = b$?<br>Entende que uma equação de 2º grau do tipo $ax^2 = b$ tem soluções simétricas no conjunto dos números racionais?<br>Identifica que uma equação de 2º grau do tipo $ax^2 = b$ pode não ter solução no conjunto dos números racionais?<br>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social que podem ser representadas por equações de 2º grau do tipo $ax^2 = b$?<br>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem equações de 2º grau que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Matemática

| ÁLGEBRA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes.<br>Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes. | Representa por meios de algoritmos, utilizando estratégias próprias, a regularidade de uma sequência numérica ou figural?<br>Compreende que a representação por meios de algoritmos é uma generalização do fenômeno estudado?<br>Identifica situações possíveis de ser generalizadas por meio de um algoritmo, com base na sua regularidade? |
| Identificar a natureza da variação de duas grandezas diretamente, inversamente ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica.<br>Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas e representá-la no plano cartesiano. | Distingue o que é uma inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente ou não proporcionais?<br>Compreende a inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente ou não proporcionais, expressando-a por meio de sentença algébrica?<br>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social que podem ser representadas por uma inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente ou não proporcionais, utilizando estratégias diversas? |
| **GEOMETRIA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar os casos de congruências de triângulos. | Identifica triângulos semelhantes com o reconhecimento dos casos de congruências?<br>Utiliza os casos de congruências para resolver problemas que envolvem triângulos, inclusive em situações do contexto social? |
| Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da aplicação da congruência de triângulos. | Percebe que as propriedades dos quadriláteros são oriundas dos casos de congruências de triângulos?<br>Utiliza os casos de congruências de triângulos para resolver problemas que envolvem as propriedades dos quadriláteros? |
| Construir, utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares. | Utiliza instrumentos de desenhos geométricos ou softwares para representar mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares?<br>Aplica os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas?<br>Representa geometricamente um hexágono regular de qualquer área com a medida do ângulo central e a utilização de esquadros e compasso, empregando os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica. | Utiliza o conceito de oposto ou simétrico de números racionais para representar a simetria de figuras em relação aos eixos e a origem do plano cartesiano?<br>Representa figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão?<br>Correlaciona o estudo de simetrias de translação, rotação e reflexão a representações planas de obras de arte e elementos arquitetônicos, entre outros? |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos). | Identifica, reconhece e utiliza as diversas expressões para cálculo de área de triângulos?<br>Identifica, reconhece e utiliza as expressões peculiares para cálculo de área de cada tipo de quadrilátero?<br>Utiliza as expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros em atividades de cálculo de áreas em plantas baixas, objetos e utensílios domésticos?<br>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de área de polígonos?<br>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de área e círculos? |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular. | Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de medida do volume de blocos retangulares?<br>Utiliza adequadamente as unidades de medidas de volume, seus múltiplos e submúltiplos?<br>Desenvolve estratégias próprias para medir e calcular volumes de blocos retangulares? |
| Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes. | Utiliza adequadamente as transformações de unidades de medidas de volume e capacidade?<br>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de medida de volume e capacidade aplicando adequadamente as transformações de unidades?<br>Identifica situações cotidianas de utilização de medidas de volume e capacidade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Matemática

| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1. | Compreende o significado de probabilidade representado pela razão entre evento e universo?<br>Representa uma probabilidade por meio da razão entre evento e universo?<br>Entende que uma probabilidade pode ser expressa por porcentagem?<br>Reconhece que a soma das probabilidades de um espaço amostral é igual à unidade ou pode ser representada por 100%?<br>Percebe a probabilidade em fenômenos do cotidiano, como a chance de um time ser campeão ou a probabilidade de chover em um determinado dia?<br>Desenvolve experimentos aleatórios que envolvam cálculo de probabilidades ou estimativas? |
| Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa. | Compreende a representação de tabelas e gráficos como adequada para expressar fenômenos do cotidiano e das mais diversas áreas do conhecimento?<br>Identifica a adequação de determinados tipos de gráficos para representação de fenômenos específicos?<br>Identifica que tipo de informação se organiza em gráfico?<br>Interpreta um gráfico com base nos elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas)?<br>Utiliza dados de um gráfico como elementos para resolver problemas? |
| Obter os valores de medidas de tendências centrais de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados indicada pela amplitude. | Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de média simples, ponderada, moda e mediana?<br>Compreende a média simples, ponderada, moda e mediana como medidas de tendências centrais?<br>Percebe que a convergência dos valores da média simples, ponderada, moda e mediana indica o nível de dispersão dos dados de uma amostra?<br>Utiliza o conceito de média simples, ponderada, moda e mediana em diversas aplicações do cotidiano? |
| Selecionar razões de diferentes naturezas (física, ética ou econômica) que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostragem casual simples, sistemática e estratificada). | Caracteriza o tipo de levantamento de dados adequado à pesquisa?<br>Identifica o tipo de amostragem (casual simples, sistemática e estratificada) adequado para a pesquisa? |
| Planejar e executar pesquisa amostral selecionando uma técnica de amostragem adequada e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendências centrais, a amplitude e as conclusões. | Elabora questionários para realização de levantamento de dados para uma pesquisa?<br>Coleta dados e organiza-os em tabelas e gráficos de linha, coluna, setor e pictogramas?<br>Infere, com base nos resultados da pesquisa obtidos pela análise dos gráficos, das tabelas e das medidas, estatísticas de tendências centrais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 9º ano – Matemática

| NÚMEROS | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade). | Reconhece a existência do número irracional com base na necessidade do cálculo de medidas diversas de um polígono, como diagonal e apótema, entre outros, bem como da raiz quadrada de números primos? |
| Reconhecer um número irracional como um número cuja representação decimal é infinita e não periódica e estimar a localização de alguns deles na reta numérica. | Identifica que o número irracional tem representação decimal infinita e não periódica?<br>Localiza adequadamente o número irracional na reta numérica, estimando sua posição? |
| Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.<br>Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações. | Efetua cálculos diversos envolvendo as operações com números reais?<br>Lê, interpreta e resolve problemas com as operações fundamentais considerando os dados necessários e recursos pertinentes para a resolução, utilizando números reais?<br>Elabora estratégias pessoais para resolver os problemas com as operações fundamentais, utilizando números reais?<br>Lê, interpreta e resolve problemas que aplicam as propriedades de potenciação, inclusive com expoentes fracionários, a atividades cotidianas ou a outras áreas do conhecimento?<br>Lê, interpreta e resolve problemas com diversas operações, que representam grandes ou pequenas quantidades, utilizando notação científica? |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de porcentuais sucessivos e a determinação das taxas porcentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da Educação financeira. | Identifica que o porcentual de um número pode ser representado pelo produto de uma fração de denominador 100 pelo número?<br>Resolve e elabora problemas envolvendo porcentagens sucessivas no contexto da Educação financeira e em outros, utilizando estratégias próprias? |
| **ÁLGEBRA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis. | Lê, interpreta e representa situações-problema utilizando dependência unívoca entre duas variáveis?<br>Entende as funções como uma dependência unívoca entre duas variáveis?<br>Representa, numérica, algébrica e graficamente, uma função?<br>Interpreta e resolve problemas que representam uma dependência unívoca entre duas variáveis com base no conceito de função? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Matemática

| ÁLGEBRA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.<br>Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas. | Discerne razão entre duas grandezas de mesmas espécies e de espécies diferentes?<br>Identifica razões de velocidade, densidade demográfica, consumo de energia, vazão etc. como sendo a razão entre duas grandezas de espécies diferentes?<br>Distingue o que é uma inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente ou não proporcionais?<br>Compreende a inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente ou não proporcionais, expressando-a por meio de sentença algébrica?<br>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social que podem ser representadas por uma inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente ou não proporcionais, utilizando estratégias diversas? |
| Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas.<br>Utilizar os processos de fatoração de expressões algébricas com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau. | Compreende as operações matemáticas implícitas nos métodos de fatoração de expressões algébricas?<br>Utiliza os diversos métodos de fatoração para simplificação de expressões algébricas?<br>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social que podem ser representadas por equações de 2º grau utilizando os diversos métodos de fatoração e suas representações como produtos notáveis? |
| **GEOMETRIA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal. | Identifica as relações entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais?<br>Aplica as relações existentes entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais na resolução de problemas?<br>Reconhece as relações entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais em situações diversas do cotidiano, tais como edificações, arquitetura e urbanismo? |
| Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de softwares de geometria dinâmica. | Compreende a relação existente entre arcos e ângulos centrais em uma circunferência?<br>Utiliza a relação entre arcos e ângulos centrais em uma circunferência para analisar e interpretar gráficos de setores?<br>Representa graficamente a relação entre arcos e ângulos inscritos em uma circunferência? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes. | Identifica triângulos semelhantes com o reconhecimento das condições de congruências?<br>Utiliza os casos de congruências para resolver problemas que envolvem triângulos, inclusive em situações do contexto social? |
| Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos.<br>Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras. | Utiliza os casos de congruências de triângulos para compreender as relações métricas no triângulo retângulo?<br>Utiliza verificações experimentais e demonstrações para comprovar o teorema de Pitágoras?<br>Identifica a aplicação das relações métricas do triângulo retângulo, principalmente o teorema de Pitágoras, em diversas situações do contexto social?<br>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social envolvendo o teorema de Pitágoras? |
| Resolver e elaborar problemas das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por transversais. | Identifica a proporcionalidade existente entre segmentos de retas, envolvendo retas paralelas cortadas por transversais?<br>Lê, interpreta e resolve situações-problemas do contexto social envolvendo proporcionalidade e retas paralelas cortadas por transversais? |
| Construir polígonos regulares cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também *softwares*. | Representa geometricamente um polígono regular de qualquer área, com base na medida de um dos lados com a utilização de esquadros e compasso?<br>Identifica polígonos regulares por suas características em diversos contextos, tais como na montagem de mosaicos, ladrilhamentos e em elementos da natureza, como uma colmeia? |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas. | Utiliza a potência de 10 e a notação científica para resolver problemas e representar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como a distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células e capacidade de armazenamento de computadores, entre outros? |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e cilindros retos, inclusive com o uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas. | Identifica, no cotidiano, elementos no formato de prismas e de cilindros retos?<br>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de medida do volume de prismas e de cilindros retos?<br>Utiliza adequadamente as unidades de medidas e de volume, assim como os múltiplos e submúltiplos?<br>Desenvolve estratégias próprias para medir e calcular volumes de prismas e de cilindros retos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Matemática

| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência nos dois casos. | Identifica quando um evento probabilístico é dependente ou independente?<br>Utiliza os métodos de resolução adequados para cada tipo de evento probabilístico, dependente ou independente?<br>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo evento probabilístico, dependente ou independente, no contexto social e nas outras ciências? |
| Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, a erros. | Interpreta adequadamente gráficos divulgados pela mídia, identificando fatores que podem induzir a erro de leituras, tais como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente e omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros?<br>Elabora perguntas criadas com base em leitura de gráficos e responde a elas?<br>Identifica que tipo de informação se organiza em um gráfico?<br>Interpreta um gráfico com base em seus elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas)?<br>Utiliza adequadamente dados de um gráfico como elementos para resolver problemas? |
| Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendências centrais. | Identifica que tipo de gráfico é mais adequado aos dados que deseja representar?<br>Compreende a representação de tabelas e gráficos como adequada para expressar fenômenos do cotidiano e das mais diversas áreas do conhecimento? |
| Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendências centrais e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas. | Caracteriza o tipo de instrumento para o levantamento de dados adequado a pesquisa?<br>Identifica o tipo de amostragem (casual simples, sistemática e estratificada) mais adequado para a execução da pesquisa?<br>Elabora questionários para a realização de levantamento de dados para uma pesquisa?<br>Coleta dados e organiza informações apresentadas em tabelas e gráficos de linha, de coluna, de setor e pictogramas?<br>Infere com base nos resultados da pesquisa obtidos pela análise dos gráficos, das tabelas e das medidas de tendências centrais e amplitude? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997




Integração entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente no ensino de Ciências da Natureza
*(Foto: Semec/Cafarnaum)*

# CIÊNCIAS DA NATUREZA

## Marcos da concepção

Os impactos causados pela ciência e pela tecnologia na sociedade são inúmeros e estão associados a transformações significativas nos campos da saúde, da alimentação, da comunicação e da energia, entre outros. Muitas mudanças estão envolvidas com profundos problemas e importantes dilemas éticos que incluem, por exemplo, o consumo de alimentos ultraprocessados e de transgênicos, o uso de agrotóxicos, de medicamentos com efeitos colaterais negativos e a segurança digital, com a utilização de diversas redes sociais. Visando uma formação comprometida com a progressiva análise crítica sobre a produção do conhecimento científico, é importante projetar o ensino de Ciências por meio da Educação sobre as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA).

Embora a Educação CTSA tenha diferentes vertentes, há nessa perspectiva princípios gerais compartilhados entre os quais há acordo. São eles:

- a formação para a capacidade de analisar, sintetizar e avaliar criticamente as informações;
- a compreensão da natureza da ciência; e
- a interligação entre ciência e ética e a tomada de decisão informada (PEDRETTI; NAZIR, 2011).

Essa perspectiva tem sido desenvolvida como uma possibilidade de superação da Educação acrítica, descontextualizada, fragmentada e tecnicista (RIOS; SOLBES, 2007; BERNARDO; VIANNA; FONTOURA, 2007; PÉREZ; LOZANO, 2013) e objetiva fomentar a compreensão das relações entre os domínios CTSA, por meio de debates sobre ética e política, visando o entendimento e a atuação sobre problemas sociais e ambientais.

Corroborando com esses pressupostos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) advoga que o ensino de Ciências deve reconhecer a integração entre ciência e tecnologia com o modo de vida das pessoas





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ao longo do tempo, bem como considerar o desequilíbrio que esses domínios podem causar na sociedade e nos ambientes. Assim, a formação científica deve possibilitar às estudantes e aos estudantes "explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente" (BRASIL, 2017).

## Situações presentes no mundo

Como parte de uma extensão e uma recontextualização da Educação sobre as relações entre CTSA, surgem as questões sociocientíficas (QSC), pois várias intenções fazem alusão à compreensão da natureza da ciência e da tecnologia, à apropriação do conhecimento científico e às análises éticas e morais, entre outros aspectos que são parte do ideário CTSA (PÉREZ; LOZANO, 2013).

As QSC são situações presentes no mundo que merecem atenção por interferir no bem-estar das sociedades e nos ambientes. Alguns exemplos de QSC são o racismo, a homofobia, o sexismo, o aquecimento global, o uso de agrotóxicos, o consumo de alimentos transgênicos, a poluição hídrica, os testes genéticos pré-natais, as doenças negligenciadas e a segurança digital.

Enquanto ferramenta didática, as QSC são situações ou problemas controversos e complexos que permitem uma abordagem contextualizada de conteúdos interdisciplinares. Os conhecimentos científicos são fundamentais para a compreensão e a busca de soluções, assim como são relevantes os conhecimentos em História e Filosofia, especialmente ética, para lidar com tais problemas (CONRADO; NUNES-NETO, 2018). No âmbito educacional, as QSC devem aparecer em forma de problemas pouco estruturados, sujeitos a múltiplas perspectivas e soluções, possuindo, além de laços conceituais com o conhecimento científico, relação explícita com considerações de ordem moral das pessoas (SADLER; DONNELLY, 2006).

Santos, Silva e Silva (2018) elaboraram uma definição de QSC englobando três elementos: possuem relação com ciência e tecnologia; constituem-se em um dilema social; e apresentam controvérsia de ordem moral. O terceiro elemento é inerente ao caráter das QSC de constituir dilema(s) moral(is), uma oportunidade para abordar, no processo de ensino, as relações entre ciência e ética. Portanto, o ensino com base em QSC ajuda no desenvolvimento moral e cognitivo, oportunizando o crescimento epistemológico do conhecimento referenciado, o que contribui para o reconhecimento de que as decisões envolvem consequências para a qualidade social e ambiental (ZEIDLER *et al*., 2005).

A BNCC explicita a importância de abordar discussões sobre QSC para contemplar as dimensões sociais, tecnológicas, culturais, éticas, afetivas e artísticas, anunciando que são propulsoras para o reconhecimento de dimensões da contextualização histórica, social e cultural das ciências. Enfatiza ainda que sua abordagem pode contribuir para a compreensão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade (SANTOS; SILVA; SILVA, 2018).

Uma estrutura curricular baseada em QSC tem o potencial de superar a relação aluna e aluno passivos e receptores de informação com professora e professor centralizadores e transmissores da informação. Configura-se então uma nova relação em que a estudante e o estudante constroem ativamente os conhecimentos, estimulados para mobilizar dados, teorias, técnicas e valores para resolver problemas reais. O papel docente, nessa relação, é de consultor crítico que facilita a aprendizagem, fornecendo apoio teórico, procedimental e emocional (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

A proposta é ter uma formação que visa a apropriação do conhecimento científico, o que significa fazer uso efetivo da escrita em práticas sociais. Sob esse prisma, o ensino das Ciências da Natureza deve possibilitar a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo, por meio da atuação no e sobre o mundo (BRASIL, 2017). Nesse sentido, as estudantes e os estudantes têm direito a acessar a diversidade de conhecimentos científicos – por meio, por exemplo, da leitura, compreensão e interpretação de artigos e textos de divulgação científica –, bem como a fazer uma aproximação gradativa com os principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.

A BNCC também preconiza a inclusão de uma postura investigativa, enquanto elemento central na formação das estudantes e dos estudantes, por meio da progressão das aprendizagens a cada ano escolar, com o objetivo de construir os conceitos gradativamente, aumentando a complexidade ao longo dos anos, considerando o avanço no desenvolvimento e na matu-



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ridade das alunas e dos alunos (BRASIL, 2017). O uso de QSC, atrelado à Educação sobre as relações entre CTSA, é uma possibilidade de materializar a perspectiva investigativa no ensino de Ciências, potencialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

## Investigação e evidências

Apesar da diversidade de visões acerca do que é ensino por investigação, as propostas existentes podem ser compreendidas com um mesmo objetivo: usar estratégias didáticas que envolvam ativamente as alunas e os alunos na própria aprendizagem, por meio da geração de questões e problemas nos quais a investigação é condição para resolvê-los. E, para isso, será preciso coletar, analisar e interpretar informações que levem à formulação e à comunicação de conclusões baseadas em evidências e refletir sobre o processo (MELVILLE *et al*., 2008).

A preocupação entre educadoras e educadores de Ciências da Natureza por um ensino por investigação deriva de discussões que ocorreram nos campos da Filosofia, Sociologia e História da Ciência, bem como nos estudos curriculares. Essa tem sido uma abordagem com crescente interesse no Brasil nas últimas décadas e é apresentada de forma recorrente nos orientadores curriculares nacionais, como a própria BNCC.

O ensino de Ciências por investigação favorece que as estudantes e os estudantes:

- engajem-se com perguntas de orientação científica;
- deem prioridade às evidências ao responder às questões;
- desenvolvam habilidades argumentativas;
- avaliem explicações;
- comuniquem resultados e processos (MUNFORD; LIMA, 2007);
- trabalhem em grupo;
- aprofundem aspectos conceituais da ciência;
- aproximem-se da natureza da ciência;
- sejam protagonistas das atividades; e
- desenvolvam capacidades de pensamento crítico.

O ensino de Ciências da Natureza numa perspectiva investigativa é um potencial para estimular o pensamento crítico (PC). Elemento presente nas competências gerais da BNCC e alinhado às competências específicas da área de Ciências da Natureza, o PC é descrito por Tenreiro-Vieira e Vieira (2013), com base nas ideias de Robert H. Ennis, como uma forma de pensamento racional, reflexivo e focalizado na decisão sobre no que acreditar e/ou o que fazer. O conjunto de disposições do PC relaciona-se com uma inclinação para agir de forma crítica, incluindo alguns elementos como: identificar questões, apresentar razões para uma posição, formular e explicar hipóteses, formular e justificar conjecturas, argumentar, contra-argumentar e decidir uma ação (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2016). O PC envolve capacidades de estruturar uma maneira própria de pensar pelas pessoas, permitindo distinguir a validade dos argumentos, tomar posições diante de situações sociais e ter um papel ativo nas decisões culturais e científicas assumidas, com responsabilidade social (SOLBES; TORRES, 2012).

Além disso, na perspectiva do desenvolvimento da autonomia que a Educação em Ciências da Natureza, pautada na investigação e na apropriação do conhecimento científico, proporciona, o PC é um fenômeno indispensável para que sejam possibilitadas ações sociopolíticas (ASP) pelas estudantes e pelos estudantes (PAIVA, 2019). As ASP implicam práticas educativas fortemente centradas nas alunas e nos alunos e em problemas socialmente relevantes (REIS, 2013).

Hodson (2013) considera importante que as atividades didáticas se constituam em ações autênticas que gerem experiências práticas. Qualquer ação desenvolvida precisa ser legítima, e não apenas uma simulação ou uma atividade de sala de aula. Assim, em vez de se elaborar uma carta a um editor de um jornal imaginário, redije-se uma carta para um editor de jornal de verdade para expressar preocupações reais ou apresentar uma série de pontos de debate ou recomendações políticas (HODSON, 2013). "Todas essas atividades constituem um ótimo contexto e pretexto para a aprendizagem de conteúdos científicos e metacientíficos previstos nos currículos" (REIS, 2013). Ademais, os pressupostos teórico-metodológicos da BNCC propõem a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, com "estímulo à sua aplicação na vida real, à importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e ao protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida" (BRASIL, 2017).



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Nesse sentido, é importante mencionar que a concepção de ensino de Ciências aqui defendida está vinculada à pedagogia freireana (FREIRE, 1967, 1992, 1996, 2017). Essa concepção focaliza a superação da contradição entre opressores-oprimidos com base na historicidade como elemento de compreensão da realidade para a mudança. Isso se daria por meio de uma Educação problematizadora das variadas questões sociais, científicas, tecnológicas e ambientais via dialogicidade, visando a libertação pelos caminhos da humanização pela desalienação. Essa formação crítica deve ser presidida por valores e atitudes de liberdade, solidariedade, respeito e compromisso com a coletividade (GORDILLO, 2006). A concepção explicitamente política do ensino de Ciências da Natureza foi apresentada aqui por meio do embasamento na Educação sobre as relações entre CTSA, numa perspectiva investigativa de formação, por meio de QSC, visando a apropriação do científico. Tais perspectivas implicam, em termos curriculares, na assunção desses pressupostos articulados com a perspectiva humanista e dialógica da Educação freireana, visando o desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico e de ações sociopolíticas fundamentadas e responsáveis pelas estudantes e pelos estudantes.

# Direitos de aprendizagem em Ciências da Natureza: um olhar com base na BNCC

A BNCC tem como principais objetivos a garantia dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento das estudantes e dos estudantes. Esses princípios estão relacionados com o compromisso que esse documento tem com a formação integral, que visa a construção intencional dos processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses das alunas e dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

O estudo de Ciências da Natureza configura-se como direito de aprendizagem na medida em que é direito de toda pessoa ter acesso ao conjunto de práticas e conhecimentos científicos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. Nesse sentido, valem os processos, as práticas e os procedimentos da investigação científica para que seja desenvolvida a capacidade de intervir na sociedade por meio da fundamentação pela ciência. Assim, as vivências e os interesses da turma sobre o mundo natural e tecnológico devem ser valorizados e ampliados.

Considerando as implicações de tais princípios, há de se considerar a visão sociocultural da Educação no ensino de Ciências, que concebe a aprendizagem como um fenômeno em que a sociedade exerce papel central no processo de formação de conceitos. Em oposição a uma visão "associal" do desenvolvimento cognitivo, Vygotsky, em sua lei genética geral, postula que toda operação mental superior, incluindo a formação de conceitos, que interessa para este documento, dá-se em dois níveis: primeiro e primariamente na esfera social, como categoria interpsicológica, para só depois ser internalizada e tornar-se fenômeno intrapsicológico (VYGOTSKY, 1999).

Ao considerar a aprendizagem como fenômeno social, a aprendizagem de Ciências pode ser comparada à de uma segunda linguagem e cultura (COBERN, 1996). Aprender Ciências é aprender a falar Ciências (LEMKE, 1990). É a internalização de uma nova linguagem conceitualmente especializada para fins de leitura, escrita, resolução de problemas e realização de práticas. Desse modo, além de dominar conceitos isolados, é preciso combinar os significados dos diversos termos científicos com os modos de falar aceitos pela comunidade da área.

A linguagem tem um papel essencial na teoria sócio-histórica, uma vez que encara que todo o conhecimento é mediado. Imagens, símbolos e sinais são ferramentas de mediação; porém, a linguagem oral e escrita tem um papel de destaque na sociedade. Não há acesso ao conhecimento em si, ao objeto estudado, mas à sua representação via linguagem (WERTSCH, 1991).

Progressivamente, as estudantes e os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental devem apropriar-se dos conhecimentos científicos de modo a





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

expressá-los escrita e verbalmente, com essas aprendizagens associadas a níveis de engajamento social.

Alguns direitos de aprendizagem são considerados neste Referencial Curricular de Ciências da Natureza do ADE Chapada Diamantina e Regiões como a importância de desenvolver capacidades de representação gráfica, representar ou interpretar e comunicar esquemas; a linguagem oral e sua associação com níveis de engajamento sociopolítico; e habilidades relacionadas à escrita, já que o ensino de Ciências deve se apoiar na aprendizagem da língua escrita e dar suporte a ela.

Ao considerar a Ciência como uma segunda linguagem e cultura, deve-se destacar a necessidade de projetar seu ensino culturalmente sensível. No contexto do ADE Chapada Diamantina e Regiões, é fundamental planejar as ações pedagógicas para promover a interculturalidade e o respeito à diversidade, abarcando os contextos da escola rural, indígena e quilombola. Tal pressuposto é defendido pela BNCC, ao passo que a mesma postula que "as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais" (BRASIL, 2017).

Também está presente neste Referencial Curricular a abordagem explícita de questões étnico-raciais para atender a duas razões principais:

- às demandas contemporâneas no que concerne à Educação das relações étnico-raciais, combate ao racismo e discriminação (VERRANGIA; SILVA, 2010; VERRANGIA, 2016; PAIVA *et al*., 2016) e também ao pertencimento étnico-racial, dado que, historicamente, as Ciências da Natureza foram responsáveis por instaurar diversos padrões de exclusão de pessoas negras; e
- à Lei nº 10.639/03, sancionada em março de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar dos ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, é necessário levar em conta o direito específico a uma Educação voltada para a realidade rural nos seus matizes locais. Ao considerar o território do ADE Chapada Diamantina e Regiões, precisam estar presentes nas aprendizagens esperadas a caracterização de biomas e ecossistemas regionais, a avaliação de problemas ambientais locais e a análise de condições de saúde dos contextos específicos.

Além disso, é importante considerar questões de gênero e sexualidade enquanto direitos formativos. A BNCC dá indícios para defender a relevância dessas temáticas ao pretender que as estudantes e os estudantes, ao concluir o Ensino Fundamental, estejam aptas e aptos a:

> *Compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a* ***interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência*** *e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de* ***assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro****, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental,* ***sexual*** *e reprodutiva (BRASIL, 2017, grifos nossos).*

Consideramos que problemáticas como a heteronormatividade e a LGBTfobia devem ser discutidas com profundidade na escola, já que mata-se mais homossexuais no Brasil do que nos 13 países do mundo em que há pena de morte para pessoas LGBT – a cada 25 horas, uma pessoa LGBT é morta no país (MOTT, 2000). Assim, para não recair em uma Educação sexual centrada no controle do corpo por meio da natalidade e no reforço dos papéis de homem e mulher na sociedade (GUIMARÃES, 1995; RIBEIRO, 2002), a Educação escolar deve proporcionar conhecimentos, reflexões e discussões sobre questões relacionadas à sexualidade. Isso fará com que as estudantes e os estudantes tenham melhor qualidade de vida, tomem decisões a respeito da expressão da própria vida sexual (MOREIRA; FOLMER, 2015) e tenham respeito pela orientação sexual das outras pessoas.

De modo semelhante, considera-se que os problemas históricos de desigualdades nas relações de gêneros fazem com que o machismo seja estrutural na sociedade. Portanto, deve-se levar esse debate sistematicamente às aulas de Ciências de modo a elucidar, inclusive, as problemáticas de opressão de gênero envolvidas na construção do conhecimento científico (PAIVA *et al*.,





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

2016; SOUZA; PAIVA; NUNES-NETO, 2016; PAIVA; ALMEIDA; GUIMARÃES, 2019). Assim, caminha-se para uma Educação voltada para a equidade de gênero (BARROSO, 2004).

A área de Ciências da Natureza está comprometida e articulada com o alcance das Competências Gerais da Educação Básica, propostas pela BNCC *(Figura 1)*. Vale destacar a articulação da Educação científica com duas competências gerais da BNCC, que relacionam-se com a apropriação do conhecimento científico:

- o **pensamento científico, crítico e criativo**, que tem o objetivo de exercitar a curiosidade intelectual por meio de uma postura investigativa que inclui a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para pesquisar sobre causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas; e
- a **argumentação**, com base em fatos, dados e informações, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Levando em consideração essas perspectivas, a área de Ciências da Natureza contribui para a percepção da integridade pessoal e para a formação da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos.

## Figura 1 – Infográfico das Competências Gerais da Educação Básica




Fonte: Porvir (porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/). Acesso em 11 set. 2019.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Unidades temáticas como eixos estruturantes

A BNCC organiza as aprendizagens essenciais em unidades temáticas, que definem um arranjo possível dos objetos de conhecimento no Ensino Fundamental de acordo com as especificidades de cada componente curricular. Cada unidade temática contempla uma quantidade de objetos de conhecimento, de modo que cada um se relaciona a um número variável de aprendizagens. Visando assegurar as aprendizagens essenciais, a BNCC organizou três unidades temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, constituindo os temas de maior relevância no componente curricular de Ciências da Natureza. Portanto, devem ser trabalhadas em todos os anos escolares.

**MATÉRIA E ENERGIA** Esta unidade temática tem como objetivo desenvolver a capacidade de entender a natureza da matéria e os diferentes usos da energia, bem como explorar fenômenos que relacionam os materiais e a energia ao sistema produtivo e ao impacto na qualidade ambiental, visando a reflexão sobre hábitos sustentáveis e o desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos. Nesse sentido, o eixo promove a discussão sobre a ocorrência, a utilização e o processamento de recursos naturais e energéticos empregados na geração de diferentes tipos de energia e o debate histórico da apropriação humana desses recursos. Essa unidade temática é potente para suscitar análises críticas sobre a relação entre os domínios CTSA por meio, por exemplo, da identificação do uso de materiais em diferentes ambientes e contextos socioculturais.

**VIDA E EVOLUÇÃO** Aqui são exploradas as características dos ecossistemas, as interações dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos dos ambientes. Envolve também a compreensão tanto da vida como fenômeno natural e social como dos processos evolutivos que geram a diversidade. Além disso, evidencia-se a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente. Ainda nesta unidade temática são preconizadas a adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental; a percepção do corpo humano como um todo dinâmico e articulado; a saúde, compreendida como um estado do equilíbrio do corpo e da coletividade, para que a jovem e o jovem assumam o protagonismo em posicionamentos que representem autocuidado e respeito ao corpo do outro, na perspectiva de um cuidado integral às saúdes física, mental, sexual e reprodutiva.

**TERRA E UNIVERSO** O foco desta unidade temática está na compreensão das características (dimensões, composição, localizações e movimentos) da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes, bem como dos fenômenos relacionados a eles. Aqui também se explora a riqueza envolvida nas diferentes formas de construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu ao longo da história da humanidade, o que permite, entre outras coisas, a valorização de outras maneiras de conceber o mundo e adquirir conhecimentos culturais próprios dos povos indígenas originários. Há ênfase no estudo do solo, dos ciclos biogeoquímicos, das esferas terrestres e do interior do planeta e do clima e seus efeitos sobre a vida na Terra, no intuito de promover o desenvolvimento de uma visão sistêmica do planeta.

As três unidades temáticas permitem a exploração de atividades de experimentação. Com uma análise sociocultural, entende-se o experimento como uma possibilidade de a estudante e o estudante, em colaboração com colegas e guiados pela professoa ou pelo professor, refletirem sobre suas hipóteses e seus conhecimentos prévios, despertando a curiosidade e o espírito de pesquisa para ampliar os conhecimentos sobre os fenômenos naturais. Além disso, a BNCC defende que o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação das estudantes e dos estudantes. O ensino de Ciências, portanto, deve promover situações nas quais as estudantes e os estu-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

dantes possam definir problemas, levantar hipóteses, analisar informações, representar dados, comunicar, argumentar e intervir na sociedade (BRASIL, 2017).

No que se refere à sustentabilidade socioambiental, requerida também nas unidades temáticas, é importante considerar a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, em que são estabelecidos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visam, em termos gerais, assegurar a sustentabilidade do planeta e a concretização dos direitos humanos. Neste Referencial Curricular, considera-se relevante que esses ODS sejam assumidos por meio de temas estratégicos de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e em diálogo com a BNCC. Alguns exemplos de temas a ser pautados são:

- a problemática do uso de agrotóxicos no país e no contexto local, as questões de saúde humana e ambiental associadas e o debate sobre a agroecologia como tecnologia social relevante ao enfrentamento desses problemas socioambientais;
- o uso inadequado da água, reconhecendo os principais responsáveis pelo problema, como os grandes centros industriais e as atividades agropecuárias, potencializando uma visão crítica sobre as causas dos problemas socioambientais;
- problemas socioambientais dos ambientes locais – do território do ADE Chapada Diamantina e Regiões –, como a produção de lixo; a ausência de coleta seletiva e o saneamento básico; a poluição do solo e a poluição sonora; o desmatamento; e a poluição dos rios; e
- aspectos diversos sobre as atividades turísticas locais para uma abordagem intercultural e formativa para o ativismo sociopolítico.

No ensino de Ciências, a Educação sobre as relações entre CTSA surge em resposta à necessidade de integração dos conteúdos científicos em contextos socioambientais que sejam significativos para as estudantes e os estudantes, promovendo o pensamento crítico de forma a refletir sobre as relações entre Ciência, produção de tecnologias e questões ambientais (AIKENHEAD, 2009).

As três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva investigativa, enquanto elemento central no processo de aprendizagem, visando a apropriação do conhecimento científico por meio de uma progressão das aprendizagens de cada ano escolar. O objetivo é construir conceitos gradativamente, aumentando a complexidade ao longo dos anos e considerando o avanço no desenvolvimento e a maturidade das alunas e dos alunos. Nesse sentido, o tratamento didático dos conhecimentos se dá em níveis de aprofundamento e ampliação progressivos, de modo integrado com os objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização.




Sustentabilidade como um dos temas no ensino de Ciências da Natureza *(Foto: Semec/Wagner)*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Processo avaliativo formativo na Educação científica

No processo avaliativo de Ciências da Natureza é importante planejar, executar e diagnosticar ações que envolvam todas e todos em atividades que permitam a compreensão dos aspectos relacionados à produção do conhecimento científico, tais como elaborar perguntas, criar modos imaginativos e sistematizados para responder a elas; coletar, registrar e organizar informações; reconhecer padrões para possíveis generalizações; elaborar explicações e soluções para os problemas; e justificar, avaliar e refletir sobre as explicações propostas. A realização dessas ações instrumentalizam as estudantes e os estudantes a desenvolver capacidades argumentativas e de pensamento crítico, além de incentivar uma postura investigativa – elemento formativo essencial para a apropriação do conhecimento científico.

## Questionar e propor soluções

A diversificação dos instrumentos avaliativos – provas, seminários, execução e análise de experimentos, planejamento e aplicação de entrevistas, relatórios, júris, confecção de cartilhas, tirinhas e histórias em quadrinhos, elaboração de portfólio, debates ampliados, construção de modelos, criação de esquemas (gráficos, por exemplo), mapas conceituais, planejamento e execução de ação sociopolítica fundamentada, investigação de questões sociocientíficas etc. – é uma importante estratégia para favorecer o processo de avaliação formativa. Ao diversificar as formas de avaliar, ampliam-se as oportunidades de aprendizagem em diferentes níveis e o desenvolvimento de diversas capacidades – a oralidade, por meio dos debates, e a escrita, com a elaboração de relatórios.

É importante que as estudantes e os estudantes sejam instrumentalizadas e instrumentalizados para formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais com base nos elementos das Ciências, colocando em prática conceitos, atitudes e procedimentos desenvolvidos no aprendizado escolar, por meio da combinação de leituras, observações, experimentações e registros, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações. Também considera-se formativa a adoção de ações de ensino e avaliação de trabalhos em grupo, por meio dos quais as alunas e os alunos serão capazes de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação visa contribuir para estimular toda a turma a construir as próprias ideias a respeito de questões sociocientíficas e tecnológicas, instigar o posicionamento crítico diante das informações apresentadas e desenvolver reflexões e atitudes voltadas para a promoção de transformações sociais necessárias e positivas. No processo diagnóstico da avaliação formativa, cabe sempre a reflexão da professora ou do professor sobre os alcances de aprendizagem, visando a obtenção de melhores resultados como condição do processo avaliativo.

O modelo avaliativo formativo está adequado aos pressupostos da Lei de Diretrizes da Educação Brasileira, que destaca como uma das finalidades do Ensino Fundamental "a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (BRASIL, 2017), e da BNCC, que afirma que "a Educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (BRASIL, 2017).





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 6º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Conhecer tipos de mistura homogênea ou heterogênea.<br>Reconhecer as evidências de transformações químicas por meio do resultado das misturas dos materiais. | Diferencia os tipos de mistura homogênea e heterogênea de dois ou mais materiais?<br>Identifica como transformação química o resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados?<br>Observa e produz relatório de experimentos sobre transformações químicas ocorridas nas misturas?<br>Reconhece que os processos de transformação química são essenciais para o surgimento e a manutenção da vida? |
| **VIDA E EVOLUÇÃO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender os diferentes níveis de organização do organismo dos seres vivos. | Reconhece célula como unidade básica da vida?<br>Reconhece que todo ser vivo é composto de uma ou mais células?<br>Representa estruturas celulares por meio de modelos e/ou desenhos?<br>Descreve seres unicelulares e pluricelulares identificando a relação entre os níveis de organização da vida e a sua composição celular? |
| Compreender que é a interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso, que possibilita a estruturação, a sustentação e os movimentos nos animais vertebrados. | Explica o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais, identificando as estruturas básicas e respectivas funções?<br>Reconhece as interações entre os sistemas locomotor e nervoso?<br>Identifica e explica os atos voluntários, os atos reflexos, os estímulos, os receptores e as sensações?<br>Observa e descreve os diferentes modos de locomoção desenvolvidos pelos diversos tipos de seres vivos, compreendendo as vantagens desse modo de deslocamento para a sobrevivência e manutenção desses animais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| TERRA E UNIVERSO | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender que o planeta Terra é estruturado por diferentes camadas, identificando as características de cada uma.<br>Identificar argumentos que evidenciem a esfericidade da Terra. | Identifica as diferentes camadas da estrutura interna da Terra e da atmosfera terrestre?<br>Diferencia as camadas da estrutura interna da Terra e descreve suas principais características?<br>Compara imagens ou fotografias do espaço de fontes confiáveis ou de agências de pesquisas espaciais e relaciona as informações coletadas aos modelos representativos da Terra?<br>Seleciona e descreve evidências que demonstrem a esfericidade da Terra? |
| Conhecer os diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos. | Explica a formação de rochas na natureza?<br>Identifica e nomeia os diferentes tipos de rocha?<br>Relaciona a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos?<br>Conhece a formação dos tipos rochosos do município? |
| Analisar criticamente questões ligadas aos diferentes espaços e ecossistemas da localidade (centro/periferia/comunidades/meio rural). | Identifica, avalia e debate questões de desigualdades raciais presentes em discursos, legislação e ações relacionadas à ocupação dos espaços na localidade?<br>Promove ação sociopolítica que mobilize as discussões sobre as diferenças ambientais com base em levantamentos e organizações de dados do tema, visando à transformação de situações de desigualdade social em sua comunidade? |
| Conhecer legislação, discursos e ações relacionadas ao uso de agrotóxicos no município, no estado, no Brasil e no mundo. | Discute e compreende as implicações e interferências do uso de agrotóxicos na cadeia alimentar, nas relações ecológicas e na produção agrícola?<br>Constrói gráficos e tabelas com dados relacionados à produção de alimentos orgânicos e não orgânicos no município; à utilização de agrotóxicos no cultivo de alimentos na localidade, no estado, no Brasil e no mundo; às consequências do uso de agrotóxicos para a saúde humana e preservação do meio ambiente?<br>Argumenta defendendo o plantio e o consumo de produtos agrícolas orgânicos em detrimento dos produzidos com o uso de agrotóxicos, utilizando levantamentos e organizando os dados sobre o tema, além de participar da criação colaborativa de hortas orgânicas comunitárias no contexto escolar? |
| Compreender a importância da visão para a interação de diferentes seres vivos com o meio, bem como reconhecer diferentes tecnologias ligadas à visão.<br>Reconhecer a diversidade humana nas interações sociais. | Descreve a importância dos órgãos da visão na interação ambiental?<br>Identifica tecnologias que se baseiam no uso da visão, bem como tecnologias que permitem superar limitações na visão (óculos, cirurgias refrativas)?<br>Percebe a diversidade humana, incluindo as pessoas com deficiência visual e suas formas de interagir com o meio, superando limitações? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Definir os conceitos de temperatura, calor e sensação térmica e argumentar acerca da importância do equilíbrio termodinâmico em diferentes contextos. | Identifica formas de propagação do calor na utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana?<br>Explica o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, placa solar etc.) e descreve soluções tecnológicas usando esse conhecimento?<br>Reconhece o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas? |
| **VIDA E EVOLUÇÃO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Conhecer os conceitos de ecossistema, biodiversidade, fatores bióticos e abióticos.<br>Caracterizar impactos ambientais e suas consequências sociais e ecológicas para a saúde humana. | Diferencia fatores bióticos e abióticos e suas inter-relações ecológicas?<br>Identifica os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas?<br>Relata como os impactos ambientais podem provocar mudanças significativas nos componentes físicos, biológicos e sociais de um ecossistema?<br>Investiga e descreve impactos ambientais locais e suas consequências em termos ecológicos e para a saúde humana?<br>Identifica as diferenças entre conservação e preservação, citando situações reais do seu cotidiano em que cada um desses termos é aplicado?<br>Identifica questões sociais relacionadas com impactos ambientais e posiciona-se criticamente sobre elas?<br>Demonstra compreender a importância de ações sociopolíticas em iniciativas de Educação ambiental – ambientação – na comunidade escolar, de modo coletivo, com o objetivo de promover (trans)formações? |
| Reconhecer as condições de saúde individual e coletiva em sua comunidade, município e estado utilizando indicadores de saúde e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.<br>Compreender debates sobre vacinação, problemas psicoemocionais e a problemática do *bullying*. | Identifica as condições de saúde do seu município utilizando indicadores de saúde (taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças transmitidas pela água e pelo ar, entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde?<br>Utiliza informações sobre como a vacina atua no organismo para defender a importância da vacinação para a saúde pública?<br>Reconhece o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva?<br>Investiga e identifica os diferentes elementos causadores de problemas psicoemocionais, tais como questões sociais, emocionais e fisiológicas?<br>Relaciona o *bullying* na escola a questões psicoemocionais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| TERRA E UNIVERSO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender elementos e fenômenos naturais, tais como o ar, o efeito estufa e a camada de ozônio, identificando ações antrópicas que podem modificá-los. | Identifica a composição do ar?<br>Reconhece que o ar é uma mistura de gases?<br>Reconhece fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição do ar?<br>Avalia criticamente as ações humanas responsáveis pelo aumento artificial do efeito estufa, tais como queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.?<br>Argumenta considerando a importância da camada de ozônio para a vida na Terra?<br>Identifica, em sua cidade, em seu estado, país e no mundo, os fatores que contribuem para o desgaste da camada de ozônio na atmosfera?<br>Indica ações individuais e coletivas para a preservação da camada de ozônio? |

## 8º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender e realizar procedimentos de cálculo de consumo de energia elétrica.<br>Construir, com apoio, circuitos elétricos e identificar estratégias sustentáveis de uso da energia elétrica. | Calcula o consumo de eletrodomésticos com os dados de potência indicado no equipamento e tempo médio de uso?<br>Identifica o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal?<br>Constrói, com apoio, circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compara-os a circuitos elétricos residenciais?<br>Identifica semelhanças e diferenças entre usinas de geração de energia elétrica – solar, eólica, hidrelétricas, termelétricas, entre outras?<br>Compara os impactos socioambientais provenientes da geração de energia pelos diferentes tipos de usinas?<br>Avalia como a energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola?<br>Posiciona-se criticamente acerca da abordagem política e econômica sobre a produção de energia, o direito e o acesso à energia e o consumo de energia pela indústria e pelo agronegócio?<br>Argumenta em favor de ações coletivas que promovam o uso consciente de energia elétrica em sua escola, casa e/ou comunidade, considerando critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) para seleção de equipamentos e hábitos de consumo responsável? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer diferentes fontes, tipos e transformações de energia. | Diferencia fontes (renováveis e não renováveis)?<br>Identifica tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades?<br>Classifica equipamentos elétricos residenciais – chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, computador e geladeira, entre outros – de acordo com o tipo de transformação de energia (da elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo)? |
| **VIDA E EVOLUÇÃO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender que os seres vivos se reproduzem por meio de diferentes processos.<br>Reconhecer mudanças relacionadas à puberdade e compreender a sexualidade como um fenômeno biopsicossocial.<br>Conhecer métodos contraceptivos e estratégias e métodos de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). | Compara diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos?<br>Identifica as transformações que ocorrem no corpo humano, considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso e as implicações para a sexualidade e a reprodução humanas?<br>Analisa e avalia o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos?<br>Posiciona-se criticamente diante da necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez indesejada e de IST?<br>Identifica os principais sintomas, modos de transmissão, estratégias e métodos de prevenção de IST?<br>Discute sobre as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)?<br>Propõe ações sociopolíticas de respeito à sexualidade das outras pessoas? |
| **TERRA E UNIVERSO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender que as fases da Lua, os eclipses e os movimentos de rotação e translação estão relacionados com as posições relativas entre Sol, Terra e Lua. | Constrói modelos para indicar a relação entre as fases da Lua e ocorrência de eclipses e as posições relativas entre Sol, Terra e Lua?<br>Representa os movimentos de rotação e translação da Terra e analisa o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Compreender questões socioambientais vinculadas às mudanças climáticas, ao efeito estufa, ao agronegócio e aos desmatamentos.<br><br>Argumentar sobre as controvérsias do aquecimento global, bem como as proposições do desenvolvimento sustentável. | Identifica aspectos históricos e conceituais sobre o desenvolvimento sustentável?<br><br>Posiciona-se criticamente acerca dos impactos do desenvolvimento focado exclusivamente no lucro em detrimento dos ambientes e da qualidade de vida com a análise sobre o agronegócio?<br><br>Analisa e descreve ações da agenda do desenvolvimento sustentável no Brasil e no mundo?<br><br>Analisa e avalia a relação entre desmatamentos, agronegócio e produções industriais com o fenômeno do aquecimento global?<br><br>Identifica as controvérsias do aquecimento global: aquecimentistas e céticos do clima?<br><br>Identifica os impactos dos modos de consumo nas mudanças climáticas e na qualidade de vida das pessoas?<br><br>Conceitua clima e efeito estufa?<br><br>Compreende a relação do aumento do efeito estufa com o aquecimento global?<br><br>Seleciona informações para descrever a problemática das mudanças climáticas?<br><br>Discute e promove iniciativas que contribuem para restabelecer o equilíbrio ambiental?<br><br>Identifica alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana? |

## 9º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender aspectos quantitativos das transformações químicas e analisar modelos que descrevem a estrutura da matéria. | Investiga as mudanças de estado físico da matéria?<br><br>Descreve as mudanças de estado físico da matéria com base no modelo de constituição submicroscópica?<br><br>Compara quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas?<br><br>Analisa transformações químicas identificando quantidades de reagentes e produtos?<br><br>Identifica modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhece sua evolução histórica? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar e identificar avanços científicos e tecnológicos relacionados às radiações e suas aplicações, avaliando, especificamente, o uso na saúde, bem como a desigualdade de acesso a tais tecnologias para diagnósticos e tratamentos.<br>Avaliar o uso da tecnologia aplicada à radiação na promoção da saúde, analisando criticamente a desigualdade de acesso ao diagnóstico e tratamento. | Classifica as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações?<br>Avalia criticamente as implicações de uso da radiação eletromagnética em controle remoto, telefone celular, raios X, forno de micro-ondas e fotocélulas, entre outros?<br>Compreende o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica e no tratamento de doenças?<br>Investiga, analisa e avalia o uso da tecnologia aplicada à radiação diante das desigualdades de acesso, por questões de classe social, em diferentes contextos brasileiros? |
| **VIDA E EVOLUÇÃO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender a transmissão das características hereditárias. | Compreende a relação entre gametas e as características de hereditariedade?<br>Explica as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas e fecundação)?<br>Replica as ideias de Mendel para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos? |
| Compreender ideias centrais e históricas da teoria evolutiva.<br>Identificar a importância da teoria evolutiva na explicação sobre a biodiversidade. | Identifica, com a leitura de textos científicos e históricos, as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin?<br>Estabelece relações de semelhanças e diferenças entre as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin?<br>Compreende a importância das ideias evolucionistas (Lamarck e Darwin) para explicar a diversidade biológica?<br>Identifica a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Conhecer sobre biodiversidade e o relevo no contexto do município, com aspectos culturais, legais e socioambientais, bem como propor iniciativas para solução de problemas ambientais. | Conceitua biodiversidade?<br>Consulta textos de divulgação científica em fontes confiáveis e aponta dados numéricos que articulem informações sobre problemas ambientais causados pela intervenção humana abusiva no meio ambiente e as consequências em termos socioambientais e culturais?<br>Identifica os atributos de uma Área de Proteção Ambiental (APA)?<br>Investiga se há uma APA no seu município?<br>Investiga, registra e compartilha aspectos sociais e ambientais relacionados às práticas culturais locais?<br>Argumenta sobre a importância das Unidades de Conservação para a manutenção da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a elas relacionadas?<br>Propõe iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas? |
| **TERRA E UNIVERSO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar a composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo.<br>Compreender diferentes explicações culturais para fenômenos como origem do Sistema Solar. | Identifica a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores)?<br>Constrói modelos que representem a localização do Sistema Solar na Via Láctea e dela no Universo?<br>Compreende que a Via Láctea é apenas uma galáxia entre bilhões?<br>Relaciona diferentes leituras do céu e explicações sobre os modelos do Sistema Solar (geocêntrico e heliocêntrico)?<br>Identifica diferentes teorias sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar?<br>Relaciona teorias sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar com necessidades ligadas à agricultura, à caça e às orientações espacial e temporal?<br>Avalia criticamente a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, apresentando argumentos que considerem as condições necessárias à vida, as características dos planetas, distâncias e os tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares?<br>Compreende o processo de evolução das estrelas (nascimento, vida e morte) e utiliza tal conhecimento para analisar os impactos da evolução do Sol no planeta Terra? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997




Estudo de temas atuais é um dos focos da disciplina
*(Foto: Semec/Cafarnaum)*

# GEOGRAFIA

## Marcos da concepção

A Geografia, considerada uma ciência oficialmente desde o século XIX, deve ser pensada não apenas como uma disciplina escolar ou mais um campo das Ciências Sociais. Ela é, em essência, uma área do conhecimento que contribui com a formação política, social e cultural da educanda e do educando no intento de trazer-lhes uma formação cidadã em que sejam protagonistas e agentes de transformação do espaço geográfico em que vivem.

Nesse sentido, a Geografia deve ser compreendida como um modo de sentir, olhar e interpretar o mundo em sua completude de maneira crítica e reflexiva. Vale ressaltar que essa maneira de conceber a Geografia só começou a ser pensada a partir dos anos 1970, com a chamada Geografia crítica, que teve o professor Milton Santos como um de seus maiores expoentes.

Desde o surgimento da Geografia científica na Europa no século XIX, houve uma forte influência do pensamento positivista, e isso fez com que houvesse uma separação entre as escolas de pensamento geográfico: de um lado, a escola alemã com o determinismo ratzeliano e, do outro, a escola francesa com o possibilismo lablachiano. A Geografia que se fazia naquela época, chamada de tradicional, eliminava o raciocínio e a compreensão dos fenômenos e apenas trazia conteúdos dispostos em uma ordem específica em que a memorização e a simples descrição das paisagens eram os métodos principais.

Essas influências e forma de pensar a Geografia refletiram e refletem até hoje nas pesquisas e na produção acadêmica de muitos geógrafos no Brasil. Aqui, durante a década de 1930, quando a Geografia foi institucionalizada nas universidades e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maior influência foi da escola francesa e, até os anos 1960, as análises geográficas eram essencialmente descritivas.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Apenas a partir daí, alguns geógrafos começaram a refletir sobre o espaço em que vivem com mais criticidade e, consequentemente, surgiram outras escolas de pensamento dentro da chamada Geografia Nova: a Geografia Crítica ou Radical e a Geografia Humanística, que apresentavam bases conceituais e filosóficas diferenciadas, mas que se encontravam em muitas concepções. É nesse ponto de encontro que a Geografia contemporânea deve se balizar para compreender o espaço geográfico em que vivemos atualmente.

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, é preciso entender que o geógrafo deve estudar a espacialidade em todas as suas dimensões, o que permitirá um entendimento da totalidade dos fenômenos presentes em todo o planeta. Faz-se necessário, dessa forma, estabelecer um olhar geográfico de mundo entendendo que a Geografia não é uma ciência de síntese, mas de estudo da espacialidade e de seus fenômenos em todo o planeta.

Para que o geógrafo possa compreender o mundo em sua totalidade, é preciso ter claras as bases conceituais, o objeto de estudo e as categorias de análise. Essa clareza, por sua vez, não deve apenas destacar a Geografia enquanto ciência propriamente dita, mas uma ciência que permite o diálogo com outros saberes e outras ciências.

O ensino da Geografia não tem como objeto de estudo qualquer espaço. O espaço por ela estudado é o geográfico, que é a produção e reprodução das inter-relações entre sociedade e natureza, e essas relações, por sua vez, se dão por meio das técnicas e do trabalho ao longo do tempo.

De acordo com Milton Santos (2000),

> *[...] A riqueza da geografia como província do saber reside, justamente, no fato de que podemos pensar, a um só tempo, os objetos (a materialidade) e as ações (a sociedade) e os mútuos condicionamentos entretecidos com o movimento da história. As demais ciências humanas não dominam esse veio epistemológico.*

Essa concepção destaca o papel único da Geografia: a capacidade de compreender as inter-relações entre a materialidade e a subjetividade do/no espaço em sua totalidade com base na dinâmica dos fenômenos sociais e históricos.

O entendimento dessa forma de traduzir o espaço geográfico é essencial tanto para a Geografia científica quanto para a escolar, já que é na escola que se contribui para a construção da cidadania com a formação de estudantes protagonistas, sujeitos do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, ser professora, ou professor, de Geografia é ir além de transmitir conteúdos; é entender, antes de qualquer coisa, que as (re)descobertas do lugar e do mundo se fazem diariamente e refletem todo o repertório de vida da pessoa. Em outras palavras, quanto mais curiosidade, abertura ao diálogo e aos questionamentos cotidianos e conhecimento de variadas linguagens (acadêmicas ou não), maior será o repertório e, por sua vez, melhor será o desenvolvimento das estudantes e dos estudantes dentro e fora da sala de aula.

Entendendo que a sala de aula é um lugar de cooperação e interação, o cotidiano escolar deve despertar a curiosidade e a vontade de investigar com base no pensamento crítico e reflexivo sobre os fenômenos. Trazer para sala de aula as questões socialmente vivas (QSVs) é um caminho interessante, já que são fenômenos que afetam diretamente o cotidiano em diversas escalas.

## Transformações mundiais e locais

A Geografia permite um diálogo rico com outros saberes e possibilita uma abrangência de estudos e análises sobre os fenômenos espaciais. Essa abrangência deve se fazer presente durante as aulas e nas pesquisas, nos estudos, nos planejamentos e na elaboração de materiais didáticos.

O educador deve estar atento às transformações que acontecem no espaço mundial na contemporaneidade, já que há repercussões em todos os lugares do mundo que redefinem dinâmicas locais, regionais e nacionais. Com isso, faz-se necessário repensar a própria dinâmica da Geografia enquanto ciência e suas categorias de análise.

Essas transformações que acontecem em escala mundial, quando pensadas para o ADE Chapada Diamantina e Regiões, são ainda mais complexas, pois englobam realidades e especificidades bem diferentes, tanto nos municípios da própria região da Chapada Diamantina quanto nos localizados no semiárido e no cerrado baianos. Uma questão relevante, por exem-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

plo, é o uso de alguns espaços desses municípios para a produção de energia ou para o agronegócio, que traz tanto aspectos positivos quanto negativos.

Para Kaercher (1997),

> *[...] os conceitos e as vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre.*

Os conceitos e as categorias de análise, nessa perspectiva, são elementos fundamentais para os processos de ensino e de aprendizagem, visto que auxiliam na estruturação do saber escolar, dialogando o conhecimento do cotidiano com o conhecimento acadêmico (científico). Dessa forma, tecem os diversos saberes respeitando e valorizando as diferenças, as semelhanças, a alteridade e a equidade para além das fronteiras escolares, ainda mais em um mundo cada vez mais dinâmico e complexo como o que temos atualmente. Segundo Bauman (2003), o espaço vivido hoje é bastante fluido e vivemos na chamada era da liquidez em todos os sentidos, dos fenômenos e das relações. Essa liquidez interfere de maneira direta e indireta nos fenômenos que acontecem em todo o espaço geográfico. Por causa disso, as relações presentes na Educação escolar também serão afetadas de diversas maneiras. O uso exacerbado e, muitas vezes, sem nenhum tipo de controle, das mídias digitais, atualmente, é um dos maiores reflexos da fluidez no âmbito escolar.

## Mídias digitais e outras ferramentas

A utilização das mídias digitais e das tecnologias na chamada era da informação, em que tudo se torna rápido, efêmero e frágil ao mesmo tempo, revela ao saber geográfico um novo desafio: compreender os espaços virtuais que já fazem parte do cotidiano de praticamente toda a sociedade mundial e se configuram como verdadeiros territórios (re)organizados constantemente e como isso se reflete na dinâmica dentro e fora da escola.

As mídias digitais fazem parte da vida de estudantes e educadores, que devem trazê-las, sempre que possível, para as aulas, com o uso de aplicativos pelo celular, por exemplo. A utilização dessas mídias, por si só, não garante a qualidade do ensino. É preciso aliar a elas outras ferramentas essenciais para o ensino da Geografia, como os mapas analógicos e outros recursos visuais (fotografias, figuras e murais, entre outros) para que a turma tenha uma referência sempre que necessário.

Atualmente, o ensino de Geografia tem se transformado para atender ao arranjo social que articula o novo e o antigo, o lento e o veloz, o local e o global, sem perder de vista os princípios geográficos de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, fundamentais na formação do raciocínio espacial.

Essa transformação foi acompanhada na elaboração e construção de vários documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que, de maneira geral, apontam para a necessidade de aproximar os saberes individuais e as vivências da contemporaneidade ao saber escolar. Nesse sentido, a Geografia tem uma importante ferramenta a seu favor: a cartografia.

Segundo Cavalcanti (1999),

> *[...] a cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da Geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização.*

Nesse sentido, o mapa – principal linguagem da Geografia e, segundo a mesma autora, a porta de entrada para compreender os fenômenos do/no espaço geográfico – deve sempre ser valorizado. Por meio dessa linguagem, é possível ler e interpretar o espaço e suas especificidades; ele é a representação das espacialidades vividas e observadas, uma ponte entre o saber teórico e a interpretação dos fatos e, como tal, constitui-se num elemento essencial que deve ser envolvido no cotidiano escolar não somente na Geografia mas em diversas áreas do conhecimento.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Orientações curriculares

O ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial estimulando, assim, o raciocínio geográfico para refletir a dinamicidade do mundo contemporâneo, relacionando esse raciocínio às inter-relações entre a sociedade e a natureza, o espaço geográfico objeto de estudo da própria Geografia.

Para Cavalcanti (1999),

> *[...] ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes geográficos "trazidos" pelos agentes do processo de ensino: alunos e professores. Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos.*

Essa construção e ressignificação dos espaços que professores e estudantes fazem diariamente é conhecida como geograficidades. Para Stefanello (2012), esse é um termo que compreende todos os tipos de ligações e inter-relações entre o homem e os espaços vividos, anterior à análise e à atribuição de conceitos a essas experiências. Esse modo de sentir e perceber o espaço deve estar presente em todo o processo de ensino. Tendo a ideia de geograficidade como premissa básica para o ensino de Geografia, a questão passa a ser outra: como "geografar" de forma renovada na Educação Básica? Uma indicação interessante é sempre pela escola, pelo lugar, em uma articulação com a comunidade escolar, os documentos oficiais e as diretrizes curriculares estabelecidas para a Educação Básica.

Essa não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se pensa no ADE Chapada Diamantina e Regiões, que contempla municípios com realidades distintas tanto nas questões físicas e ambientais quanto nas socioculturais. É preciso, nesse caso, pensar nas especificidades de cada município considerando a concepção de ensino que une cada um desses lugares.

Alguns temas relevantes devem ser abordados sempre que possível no currículo de cada um desses municípios. Alguns desses temas foram destacados por professoras e professores, coordenadoras e coordenadores durante os encontros para a preparação deste Referencial Curricular: os assentamentos rurais e MST; os movimentos migratórios campo-cidade; as organizações do terceiro setor; a violência e as drogas no espaço rural; a Educação e a interdisciplinaridade; os impactos ambientais; o turismo e a sustentabilidade; o agronegócio e seus impactos; o garimpo e seus impactos; a energia eólica e os reflexos na região; as cerâmicas, as carvoarias, a extração de areia e seus impactos; os quilombos; e os diversos conflitos existentes nesta região.

Esses temas podem ser trabalhados de diversas maneiras durante o ano letivo, por exemplo, com o uso de recursos tecnológicos (aplicativos, jogos, realidade virtual etc.). Entretanto, apenas a utilização desses recursos não garante um bom desenvolvimento.

Para além deles, é interessante a utilização de diferentes linguagens, como a cartografia escolar, entendida como uma linguagem e não apenas um processo de construção e/ou leitura de mapas – ou seja, deve ser compreendida como possibilidade de comunicação de aspectos ligados à dimensão espacial que pode traduzir e significar a interpretação que os estudantes fazem do seu lugar e do mundo.

Como trazer esses temas e conteúdos utilizando ferramentas durante o ano letivo? Uma ótima e eficaz maneira de organizá-los é a sequência didática, uma modalidade que permite dispor os conteúdos ao longo de um determinado período utilizando diversos recursos, linguagens e saberes, levando a estudante e o estudante a construir seu conhecimento com base em direcionamentos e questionamentos. Geralmente, parte-se de uma QSV não atrelada diretamente nem à ciência nem à sociedade, ela que está aberta a debates, discussões e reflexões.

As melhores QSVs não são as consensuais, mas aquelas que despertam discussões e debates, as controversas, relevantes para a comunidade. Elas servem





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

para atualizar o currículo e são problematizações dadas que ajudam a estabelecer os recortes de uma sequência didática. Elas podem começar com uma notícia de jornal, uma fotografia, o trecho de um discurso, um vídeo ou uma música, entre outros.

Cabe ressaltar que o início de uma SD é importante pois deve gerar o interesse da turma. Isso só é possível quando o questionamento inicial, que tem relação ao tema escolhido, é essencial. Em outras palavras, a questão essencial inicial de uma SD deve mobilizar investigações, transformar e colocar em dúvida as hipóteses dos estudantes, ser amplas e possibilitar diversas respostas e caminhos (JACOBS, 2009).

Segundo Nemirovsky (2002), a sequência didática não é a soma de atividades realizadas sequencialmente; é um conjunto de situações didáticas estruturadas e vinculadas entre si por sua coerência interna e realizada em momentos consecutivos. As sequências didáticas devem priorizar temáticas socialmente relevantes, ocupar-se em gerar interesse e vontade de aprender e levar as alunas e os alunos a colocar as próprias hipóteses e concepções em dúvida.

Ao longo de uma sequência didática, podem ser utilizadas diversas ferramentas e recursos e, principalmente, podem ser elaborados textos reflexivos, mapas mentais, maquetes, croquis, peças teatrais, jogos, relatórios, pesquisas, gráficos, desenhos, fotografias, músicas, poemas e "causos", entre vários outros elementos que servirão como instrumentos colaborativos e avaliativos de forma contínua ao longo do trabalho, alimentando, dessa forma, todo o processo de ensino e aprendizagem.

# Processo avaliativo

A avaliação é parte do currículo sendo uma etapa necessária para a reflexão do fazer pedagógico no sentido de (re)pensar o planejamento em função das aprendizagens alcançadas no decorrer de todo o processo educativo. Dessa forma, tendo por base uma Educação centrada nos sujeitos em que a construção das aprendizagens é mais relevante que a estruturação dos objetos de ensino, a avaliação deixa de ser um instrumento apenas valorativo e/ou punitivo, ganhando um aspecto de construção coletiva processual e dialogada. Para Luckesi (2000),

> *[...] a prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!*

Essa perspectiva de avaliação traduz a concepção de ensino enquanto um constante movimento do aprender, em que sempre há a possibilidade de desenvolvimento pessoal e acadêmico. O erro não deve ser negligenciado, mas, sim, colocado em questão e retomado sempre que possível.

Com essa concepção de ensino e avaliação, é preciso trazer algo que possa ser colocado e validado na prática constantemente, como numa sequência didática, por exemplo. A organização do currículo em torno das aprendizagens esperadas e dos indicadores de aprendizagem configura uma concepção de avaliação em que o processo supera o fim, inclusive trazendo um aspecto mais prazeroso à avaliação tanto para as educadoras e os educadores quanto para as alunas e os alunos.

Estabelecem-se, então, de forma clara e aprofundada, os critérios que serão avaliados, visto que, em muitos casos, há uma forte subjetividade presente. Faz-se necessário, assim, que as educadoras e os educadores pensem em um processo avaliativo com base em critérios preestabelecidos, alinhando os aspectos subjetivos aos objetivos que serão avaliados naquele momento. Sempre lembrando que é possível quantifi-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

car e utilizar variáveis diferentes em todas as formas de avaliação, bastando, para isso, ter clareza ao definir os objetivos de aprendizagem.

O ensino de Geografia, nesse contexto, permite que o processo avaliativo, dentro das possibilidades e da realidade de cada escola, ocorra abrangendo diversas linguagens; instigando a criatividade, a problematização da realidade e a investigação e a análise de diversos fenômenos. Numa sequência didática, podem ser utilizados vários instrumentos de avaliação que permitem um processo avaliativo contínuo ao longo do trabalho.

Para as diferentes especificidades do ADE Chapada Diamantina e Regiões, a sequência didática se mostra um recurso interessante, pois permite dialogar várias temáticas de forma interdisciplinar e abarcar as realidades de cada município. Ela pode ser elaborada de forma colaborativa, propondo construção, por exemplo, de materiais práticos que abordem as características socioculturais de cada lugar e suas conexões com as outras regiões.

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 6º ano – Geografia

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender e valorizar os lugares enquanto espaços de vivência, luta e resistência. | Reconhece o lugar como categoria de análise para compreender o espaço geográfico?<br>Identifica sua casa, sua escola, seu bairro e sua cidade enquanto lugares?<br>Reconhece os espaços de vivência coletiva e individual como casa, escola, bairro, cidade, estado e país? |
| Identificar e reconhecer o seu município como pertencente ao território brasileiro.<br>Reconhecer diferenças e semelhanças entre os modos como as pessoas se relacionam com a natureza e a transformam.<br>Analisar as transformações dos lugares e das paisagens em seu cotidiano.<br>Identificar-se enquanto agente de transformação do espaço e dos lugares. | Compreende os espaços de convivência que fazem parte do seu cotidiano como espaços formadores de suas identidades e, também, como espaços de luta e resistência?<br>Reconhece seu município como parte integrante do território brasileiro?<br>Entende que o espaço é modificado com suas ações?<br>Compara a modificação das paisagens em seus lugares em diferentes tempos?<br>Entende que o exercício da cidadania é fundamental no processo de transformação do espaço e dos lugares nas práticas cotidianas? |
| Entender a relação entre identidade e cultura. | Relaciona a (re)construção de sua identidade com as culturas locais, regionais e nacionais?<br>Conhece e valoriza as manifestações culturais locais, regionais e nacionais? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Geografia

| CONEXÕES E ESCALAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar os elementos que compõem as paisagens em escala local, regional e nacional. | Reconhece a paisagem como categoria de análise para compreender o espaço geográfico?<br>Compreende a importância do olhar e dos sentidos para a observação dos elementos que compõem as paisagens? |
| Perceber as relações e influências dos elementos físicos (clima, relevo, hidrografia etc.) e humanos (cultura, tecnologia etc.) em diferentes paisagens nas representações cartográficas.<br>Entender o planeta Terra e suas principais características com informações sobre sua origem, sua posição no Universo e seus movimentos.<br>Reconhecer e identificar a dinâmica atmosférica do planeta, diferenciando tempo atmosférico e padrões climáticos percebendo como isso se reflete no contexto local. | Entende as relações e consequências dos elementos físicos e humanos na formação das paisagens?<br>Relaciona os elementos físicos e suas influências nos mais diversos modos de vida em diferentes paisagens nas representações cartográficas?<br>Compreende a origem do planeta Terra e seus movimentos dentro do Sistema Solar?<br>Caracteriza as camadas que compõem a atmosfera?<br>Identifica e analisa as interações da dinâmica interna e externa da Terra com seus agentes?<br>Compreende as características da hidrosfera, litosfera e biosfera e suas relações?<br>Diferencia tempo atmosférico de clima reconhecendo o tipo de clima local e os elementos que o compõe? |
| Compreender o ciclo hidrológico, percebendo a diferença nas formas de escoamento ocorridas nos ambientes rurais e urbanos, bem como a formação das redes e bacias hidrográficas em seu município e região.<br>Descrever o ciclo da água reconhecendo sua participação no processo de manutenção do ciclo hidrológico. | Compreende a formação do ciclo da água diferenciando formas de escoamento nos espaços rurais e urbanos?<br>Desenvolve atitudes de preservação ao meio ambiente colocando-se como agente transformador da paisagem? |
| **MUNDO DO TRABALHO** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Refletir sobre o trabalho humano como elemento modificador da paisagem natural no que se refere ao desenvolvimento do agronegócio e do extrativismo mineral e vegetal.<br>Identificar os elementos que compõem as paisagens em escala local, regional e nacional. | Diferencia as paisagens naturais das artificiais?<br>Identifica as paisagens naturais e as artificiais em escala local, regional e nacional?<br>Compreende o trabalho humano como elemento modificador das paisagens naturais?<br>Analisa as modificações de paisagens de diferentes tipos de sociedade com destaque para os povos originários? |
| Reconhecer o trabalho enquanto elemento transformador do espaço geográfico e das paisagens.<br>Identificar as transformações das paisagens pelo processo de industrialização, da agropecuária e do turismo.<br>Compreender a importância do empreendedorismo, cooperativismo e das lideranças locais no mundo do trabalho em diversas escalas. | Relaciona formas de trabalho com transformações do espaço?<br>Aplica senso crítico em relação às transformações ocorridas no espaço/lugar?<br>Constrói argumentos sólidos em relação às interações sociedade/natureza?<br>Analisa os impactos do turismo e da indústria em seu município e região?<br>Entende a relevância de fomentar estratégias locais de empreendedorismo e cooperativismo? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender que o mapa é a principal linguagem da Geografia.<br>Conhecer os elementos obrigatórios de um mapa.<br>Identificar as diversas formas de representação espacial. | Identifica o mapa como a principal linguagem da Geografia?<br>Reconhece a diferença entre mapa e outras linguagens cartográficas?<br>Entende os principais elementos que compõem um mapa?<br>Reconhece que existem diversas maneiras de se representar o espaço geográfico? |
| Compreender a distância entre os diferentes pontos por meio das escalas numéricas e gráficas dos mapas.<br>Entender as projeções cartográficas e sua importância para a construção de mapas. | Compreende que com a representação espacial é possível localizar e destacar qualquer fenômeno?<br>Analisa e representa sua cidade de diversas maneiras?<br>Entende as escalas como mecanismos de representação do espaço?<br>Compreende as projeções cartográficas bem como sua importância para construção de mapas? |
| **NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Entender as mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo.<br>Compreender o papel da sociedade nas transformações das paisagens naturais.<br>Reconhecer a importância da biodiversidade e do ciclo da água para a sustentabilidade. | Compreende as transformações da natureza e seus reflexos nas paisagens?<br>Reconhece a relação direta entre sociedade-natureza na (re)produção das paisagens?<br>Entende que as transformações ocorridas nas paisagens naturais são, também, decorrentes da ação humana?<br>Identifica as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano com o desenvolvimento da indústria e das cidades, em especial, no ADE Chapada Diamantina e Regiões? |
| Reconhecer os elementos que compõem a biodiversidade local, regional e nacional.<br>Identificar os principais componentes da morfologia das bacias e redes hidrográficas com foco naquelas do seu município.<br>Compreender e discutir criticamente as diferentes formas de utilização do solo e de apropriação dos recursos hídricos, bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas em seu município.<br>Reconhecer o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas da Bahia e do Brasil. | Compreende as características que compõem a biodiversidade e o ciclo da água?<br>Reconhece-se enquanto elemento importante da biodiversidade local?<br>Identifica e caracteriza os componentes físico-naturais dos diversos biomas nacionais?<br>Identifica as Unidades de Conservação de sua região em representações cartográficas?<br>Descreve o ciclo da água comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelo da superfície terrestre e da cobertura vegetal?<br>Identifica as formas de utilização do solo e dos recursos hídricos?<br>Compreende o conceito de bacias hidrográficas e como se formam? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – Geografia

| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer a importância do uso consciente dos rios do ADE Chapada Diamantina e Regiões para o desenvolvimento de atividades econômicas dos municípios que o cercam.<br>Analisar criticamente o resultado das ações humanas na dinâmica climática.<br>Reconhecer a importância turística dos rios do ADE Chapada Diamantina e Regiões no processo de desenvolvimento do município. | Reconhece alguma prática humana vantajosa na dinâmica do clima local e global?<br>Reconhece a importância dos rios para a manutenção da vida (econômica, cultural e social) dos municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões? |

## 7º ano – Geografia

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar a distribuição territorial da população brasileira considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, asiática) e as características demográficas nas regiões brasileiras.<br>Conhecer o território como uma produção sócio-histórica e as diferentes representações existentes acerca do Brasil. | Identifica as contribuições dos povos africanos, asiáticos e indígenas para a formação do território brasileiro?<br>Reconhece o Brasil como território construído historicamente?<br>Entende como se deu a formação territorial brasileira no processo histórico?<br>Compreende a formação do território de sua cidade, estado e país, identificando suas características? |
| Analisar as diversas teorias sobre a formação territorial do Brasil.<br>Compreender o espaço territorial brasileiro no processo histórico, com base na escala local. | Identifica seu município como pertencente ao estado/território?<br>Reconhece as características da população de sua cidade, estado e país?<br>Seleciona argumentos que reconheçam as características dos povos indígenas originários das comunidades remanescentes de quilombos, de ribeirinhos, entre outros grupos sociais do campo e da cidade?<br>Identifica as diferentes populações mundiais? |
| Conhecer a formação histórico-territorial do seu município identificando-o em seu respectivo território de identidade.<br>Entender a dinâmica da população mundial e as relações com seu município. | Analisa a distribuição populacional, considerando a diversidade cultural local, assim como aspectos de economia, renda, sexo, idade e qualidade de vida?<br>Diferencia discursos sobre o Brasil em textos e imagens retiradas de materiais acadêmicos, artísticos e expressos em diversas mídias? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| CONEXÕES E ESCALAS | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e reconhecer as diferentes populações mundiais.<br>Identificar e diferenciar os vários tipos de deslocamento populacionais pelo mundo.<br>Reconhecer os principais fatores que fazem com que a população se desloque.<br>Compreender os fluxos de migrações e movimentos voluntários e forçados e as principais políticas migratórias da região. | Diferencia os vários tipos de deslocamentos das populações mundiais?<br>Identifica os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história?<br>Compreende o fluxo migratório local e suas necessidades?<br>Identifica o conceito de cultura e diversidade cultural e sua importância na relação com o(s) território(s)?<br>Interpreta a construção do território brasileiro com base no expansionismo colonial europeu? |
| Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração).<br>Conhecer a importância dos diferentes períodos – ciclos econômicos – na construção do território brasileiro.<br>Conhecer diferentes critérios de regionalização do território brasileiro (regionalização administrativa e geoeconômica). | Seleciona argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades?<br>Analisa a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas? |
| Analisar as características da população com base na formação histórico-geográfica do Brasil.<br>Analisar as desigualdades socioeconômicas pelo processo de colonização. | Identifica as regiões brasileiras: administrativa e geoeconômica?<br>Entende as desigualdades sociais como um processo histórico influenciado pela formação territorial do Brasil? |
| **MUNDO DO TRABALHO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender o processo de industrialização e urbanização como dois eventos fundamentais para as transformações socioeconômicas do território brasileiro.<br>Reconhecer o trabalho como modificador do espaço e como uma ferramenta de desenvolvimento.<br>Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais.<br>Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas locais e regionais.<br>Conhecer as diferentes densidades técnicas do território (relacionando às regiões) e discutir sua importância na composição da produção e circulação de mercadorias.<br>Reconhecer a importância das empresas e o cultivo agrícola como gerador de empregos e do desenvolvimento econômico do município.<br>Conhecer os novos polos de produção econômica na Bahia, no Nordeste e no Brasil. | Reconhece os processos de industrialização e urbanização como dois eventos importantes para a configuração do território brasileiro?<br>Relaciona formas de trabalho com mudanças do espaço?<br>Estabelece relações entre os processos de industrialização e inovação com as transformações no lugar em que vive?<br>Reconhece a necessidade do processo de produção sem descartar a importância do desenvolvimento responsável?<br>Analisa as principais atividades econômicas locais, regionais e nacionais?<br>Reconhece a produção, a circulação e o consumo de mercadorias em escala local, regional e nacional?<br>Analisa a importância dos transportes (diferentes modais) por região e estabelece relações com a distribuição espacial da produção?<br>Identifica a importância dos setores produtivos (agricultura, indústria e serviços) e reconhece sua distribuição espacial em função das regiões?<br>Estabelece relações entre processo de produção e consumo? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – Geografia

| MUNDO DO TRABALHO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar o papel da mulher no mercado de trabalho e sua emancipação enquanto chefia da família.<br>Entender as disparidades trabalhistas locais, regionais e nacional.<br>Identificar as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico regional. | Reconhece as alterações advindas na sociedade com a presença da mulher no mercado de trabalho?<br>Estabelece conexões entre mercado de trabalho formal e informal, identificando suas vantagens e desvantagens?<br>Analisa o modo de organização econômica e produtiva do sistema capitalista, a exploração dos elementos da natureza e as consequências ambientais geradas por esse modo de produção? |
| **FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Caracterizar e diferenciar o espaço rural e o espaço urbano do país.<br>Analisar os principais índices socioeconômicos (IDH e índice de Gini) e o desenvolvimento das regiões brasileiras. | Identifica as principais características dos espaços rurais e urbanos do país, do estado e do ADE Chapada Diamantina e Regiões?<br>Compreende as dinâmicas da evolução do espaço rural e urbano com o processo de industrialização e da evolução tecnológica do país?<br>Entende os principais índices socioeconômicos e o desenvolvimento das regiões brasileiras? |
| Distinguir mapas históricos e temáticos ligados à natureza e à produção social do território brasileiro.<br>Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas da região.<br>Ler e analisar diferentes fontes de dados e indicadores demográficos em imagens, tabelas, gráficos e mapas. | Analisa os níveis de concentração de renda e desigualdade econômica e social entre as regiões brasileiras com base nesses índices?<br>Reconhece a expectativa das dinâmicas territoriais brasileiras?<br>Identifica e relaciona mapas temáticos e históricos com dados demográficos e econômicos?<br>Interpreta e elabora mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartograma), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais? |
| **NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer e comparar Unidades de Conservação existentes no município em que reside e outras localidades brasileiras, conforme organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). | Analisa os impactos ambientais e suas consequências em cada um dos domínios?<br>Avalia o aumento dos impactos ambientais que vêm ocorrendo atualmente no Brasil, no estado e no ADE Chapada Diamantina e Regiões?<br>Entende as políticas de preservação ambiental no país com base no SNUC?<br>Compara Unidades de Conservação existentes no local e na região com outras existentes no país? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Conhecer as características das principais massas de ar que atuam no território brasileiro e estabelecer relações com os tipos climáticos.<br>Compreender as características climáticas e morfológicas do Brasil.<br>Analisar os domínios morfoclimáticos do país e os impactos ambientais existentes em seus territórios ao longo do tempo. | Identifica as zonas climáticas do país e seus principais elementos de influência?<br>Relaciona o clima com as massas de ar e os biomas brasileiros?<br>Entende e caracteriza as principais unidades de relevo do país?<br>Compreende as características dos domínios morfoclimáticos do país? |
| Compreender a importância de cada biodiversidade para o equilíbrio socioambiental em diversas escalas.<br>Conhecer espécies endêmicas da caatinga e do cerrado. | Analisa usos sociais adequados e inadequados e identifica alguns danos ambientais provenientes de formas predatórias de apropriação social?<br>Identifica iniciativas responsáveis de uso da natureza e seus agentes?<br>Enxerga possibilidades de desenvolvimento nos biomas caatinga e cerrado de forma equilibrada?<br>Reconhece as espécies endêmicas da caatinga e do cerrado e os riscos de extinção das mesmas? |

## 8º ano – Geografia

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Entender os principais conceitos relacionados ao tema população.<br>Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história.<br>Compreender a distribuição e diferentes composições da população mundial e seus movimentos: fatores de deslocamentos e principais movimentos migratórios da contemporaneidade. | Identifica os principais conceitos relacionados ao estudo da população?<br>Compreende esses conceitos em diversas escalas?<br>Reconhece seu papel enquanto parte integrante da população de sua cidade, estado e país?<br>Identifica e diferencia as diferentes populações mundiais e seus fluxos de deslocamento?<br>Identifica as condições socioeconômicas dos países latino-americanos em relação a esses deslocamentos? |
| Conhecer a relação entre espaços periféricos e centrais, suas fronteiras e movimentos.<br>Reconhecer as maiores áreas de densidade demográfica no mundo e no Brasil. | Reconhece e aplica os indicadores demográficos analisando as mudanças e as implicações sociais, culturais, políticas, ambientais e econômicas em seu município?<br>Reconhece as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história?<br>Analisa características espaciais de expulsão e atração de contingentes populacionais em grandes escalas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Geografia

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar os polos de atração/repulsão populacionais.<br>Analisar as pirâmides etárias de países e correlacionar às questões de desenvolvimento socioeconômico locais e regionais. | Identifica as fronteiras nacionais e regionais e sua relação com os diferentes fluxos: mercadoria, dinheiro, informação e pessoas?<br>Reconhece os polos de atração/repulsão populacionais?<br>Compreende as questões de desenvolvimento socioeconômico em relação às pirâmides etárias? |
| **CONEXÕES E ESCALAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer os principais padrões econômicos e tecnológicos mundiais ao longo do tempo em diversas escalas.<br>Analisar o crescimento econômico dos países em desenvolvimento e sua dependência econômica<br>Reconhecer o domínio econômico e tecnológico exercido pelos países desenvolvidos diante dos países em desenvolvimento. | Identifica os principais polos de desenvolvimento econômico e tecnológico do espaço mundial?<br>Compreende as principais influências desses polos de desenvolvimento em relação a outros territórios do mundo?<br>Entende o importante papel dos países em desenvolvimento na dinâmica do mercado global?<br>Reflete sobre as principais dificuldades encontradas pelos países em desenvolvimento em evoluir nos campos da ciência, tecnologia e pesquisa? |
| Refletir sobre o papel das organizações mundiais enquanto forma de apoio no que se refere a aspectos econômicos e culturais, principalmente em países dos continentes americano e africano.<br>Argumentar sobre a posição de liderança global dos Estados Unidos e como isso impacta nas relações geopolíticas no cenário internacional, bem como na relação com a China e o Brasil.<br>Refletir sobre a situação de países latino-americanos, assim como os Estados Unidos e a África na ordem mundial do pós-guerra.<br>Reconhecer e analisar padrões econômicos mundiais de produção no que se refere à produção agrícola e industrial nos Estados Unidos e nos países desenvolvidos. | Percebe a força econômica e política dos países desenvolvidos diante dos demais países do espaço mundial?<br>Compreende a dinâmica das grandes empresas globais nos territórios dos países em desenvolvimento?<br>Reconhece algumas organizações internacionais de regulação política do espaço (ONU, OMC, Acordos Regionais, Convenções etc.)?<br>Analisa os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil?<br>Entende a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África na ordem mundial do pós-guerra?<br>Identifica a dimensão política dos movimentos sociais do/no campo e das/nas cidades nos países em desenvolvimento? |
| Estudar as áreas de conflitos e tensões na América Latina e o papel dos organismos internacionais e regionais para mitigar seus efeitos.<br>Estudar as principais atividades econômicas que movem a economia dos municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões. | Compreende os conceitos de conflitos e movimentos sociais reconhecendo que esses conflitos ocorrem tanto no campo como na cidade, tendo origens diversas?<br>Reconhece o papel dos organismos internacionais e regionais de cooperação?<br>Percebe esses organismos como meios que favorecem a redução de conflitos e tensões nas regiões de fronteira?<br>Reconhece as atividades econômicas desenvolvidas em seu município? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Refletir sobre os conflitos no campo e na cidade decorrentes de ações de movimentos sociais, relacionando-os a outros movimentos sociais de países latino-americanos.<br>Identificar as principais organizações econômicas mundiais. | Identifica organizações mundiais e reconhece suas finalidades?<br>Reconhece os blocos econômicos e em que fase se encontram?<br>Entende a importância do Mercosul na geopolítica e economia do Brasil?<br>Analisa a situação de países latino-americanos no período pós-guerra?<br>Identifica padrões econômicos mundiais de produção?<br>Entende como ocorrem a distribuição e o intercâmbio de produtos agrícolas e industrializados em países como Estados Unidos, Brasil, China, Índia, Rússia e África do Sul? |
| **MUNDO DO TRABALHO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer os desafios relacionados à distribuição, estrutura e dinâmica das populações latino-americanas.<br>Reconhecer o trabalho enquanto elemento transformador do espaço geográfico e das paisagens.<br>Analisar a importância da revolução tecnológica e os impactos no mundo do trabalho, estabelecendo as diferenciações e desigualdades no espaço. | Identifica as diversas formas de trabalho presentes nas paisagens latino-americanas?<br>Relaciona as formas de trabalho com as transformações do espaço?<br>Identifica a distribuição desigual das técnicas e das tecnologias, relacionando aos processos de marginalização da América Latina e África?<br>Analisa os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas com base na análise do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil? |
| Conhecer e diferenciar as diversas formas de organização do trabalho e estabelecer relações com a organização dos territórios.<br>Reconhecer e refletir sobre a influência do capital estadunidense e chinês nos processos de desconcentração, descentralização e recentralização das diferentes regiões do planeta, com destaque para o Brasil. | Percebe as influências do meio técnico-científico no que se refere ao desenvolvimento do trabalho e da economia dos países latino-americanos e africanos?<br>Percebe a influência dos Estados Unidos e da China nos processos de concentração, descentralização e recentralização de diferentes regiões do globo, entre elas o Brasil? |
| Refletir sobre a importância dos recursos hídricos da América Latina e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água em diversas escalas.<br>Conhecer a nova Divisão Internacional do Trabalho (DIT).<br>Identificar os principais problemas ambientais urbanos na América e na África.<br>Conhecer o processo de industrialização nos continentes americano e africano.<br>Conhecer as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas.<br>Entender como as desigualdades econômicas interferem na segregação do espaço do local ao global. | Relaciona a importância dos recursos hídricos à gestão e comercialização deles nesses continentes?<br>Compreende o conceito de segregação socioespacial e como está representado nas paisagens desses continentes?<br>Discute criticamente as formas de segregação em espaços marginalizados, em especial, do seu município?<br>Compreende a nova Divisão Internacional do Trabalho em diversas escalas?<br>Identifica os principais problemas socioambientais presentes na América Latina e na África? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Geografia

| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar as representações cartográficas de fenômenos espaciais ligados à população e organização política do mundo e do Brasil.<br>Conhecer a representação de fenômenos espaciais (fixos e fluxos) em material cartográfico "oficial" e representações diversas. | Identifica e expressa em diferentes materiais cartográficos as fronteiras e os principais fluxos migratórios em escalas diversas?<br>Compreende as mais diversas formas de representação cartográfica em diversas escalas?<br>Expressa fenômenos de movimento (fluxos) por meio da linguagem cartográfica formal e recursos como subversão cartográfica e transgressão cartográfica? |
| Elaborar mapas de redes de transporte e comunicação da África e da América.<br>Analisar e comparar mapas esquemáticos e anamorfoses geográficas em diversas escalas. | Reconhece as redes de transporte e comunicação da América e da África?<br>Distingue as principais formas de representação do espaço geográfico local, regional, nacional e continental? |
| **NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Conhecer os processos de apropriação social da natureza e sua importância na caracterização das paisagens, sobretudo nos países em desenvolvimento.<br>Compreender os aspectos ambientais como elemento importante na fixação e na expulsão de contingentes populacionais nos territórios da América e da África.<br>Refletir sobre aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos e como reforçam as desigualdades sociais e as pressões sobre a natureza e riquezas de países da América e da África.<br>Reconhecer o papel da Antártica no contexto da geopolítica, a contribuição de sua área territorial como universo de pesquisa para a compreensão do espaço geográfico mundial. | Conhece os tipos de energia renovável e suas relações com seus lugares?<br>Analisa características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos contemporâneos?<br>Relaciona aspectos de degradação ambiental por exploração econômica, a degradação da qualidade de vida e a migração de população para outras áreas no Brasil e em outros países em desenvolvimento?<br>Identifica o papel da Antártica no contexto da geopolítica da América?<br>Compreende a importância da Antártica para o universo da pesquisa? |
| Reconhecer e refletir sobre a importância dos recursos naturais da América do Sul essenciais para produção e matéria-prima e energia para promoção de cooperações entre o Mercosul.<br>Compreender as principais características produtivas dos países latino-americanos.<br>Estudar os principais recursos naturais da América e da África. | Discute sobre a importância dos recursos naturais da América do Sul?<br>Identifica esses recursos como fundamentais para a produção de matéria-prima e energia para o Mercosul?<br>Utiliza mapas e outros recursos para associar aspectos das paisagens aos diferentes povos da América Latina, como também o município em que vive?<br>Identifica características dos processos produtivos como: exploração mineral, agricultura de alta mecanização, pecuária, industrialização em países latino-americanos e nas diferentes regiões brasileiras, atentando para os processos produtivos de seu município?<br>Reconhece as áreas de preservação do seu município? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 9º ano – Geografia

| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender de que forma a tecnologia dos países e continentes desenvolvidos é implementada em países em desenvolvimento pelas grandes corporações e organizações internacionais.<br>Entender que o avanço da globalização, por meio dos transportes e da comunicação, tem um custo e o mesmo é pago de forma desigual pelos países em desenvolvimento.<br>Entender os reflexos da globalização nos processos de aculturação entre os diversos grupos sociais. | Identifica as grandes corporações que atuam no mercado mundial?<br>Reconhece as relações existentes entre o desenvolvimento tecnológico dos países em desenvolvimento e desenvolvidos e as grandes corporações e organizações internacionais?<br>Analisa essas relações e suas consequências na (re)organização espacial dos países em desenvolvimento, em especial nos municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões?<br>Compreende a influência da globalização no desenvolvimento da rede de transportes e comunicação em diversas escalas?<br>Reconhece as diversas formas de aculturação com a globalização e a mundialização das práticas culturais em diversas escalas? |
| Identificar as diferentes manifestações culturais de minoria étnica como forma de compreender a multiplicidade cultural mundial. | Compreende as relações de poder e a força das práticas culturais locais em relação à homogeneização e padronização cultural mundial?<br>Respeita as diferentes manifestações culturais e valoriza a cultura local e suas mais diversas formas de representação? |
| Compreender o processo de globalização do espaço mundial no século XX e seus principais agentes: identificar a ação de agentes hegemônicos no processo e a produção das diferenciações com base nessas ações.<br>Entender as causas e consequências que a hegemonia europeia exerce nas regiões do espaço mundial. | Relaciona as especificidades culturais dos lugares e sua importância na produção das diferenciações espaciais?<br>Identifica de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares? |
| **CONEXÕES E ESCALAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender as conexões entre o processo de produção do espaço mundial e a produção diferencial dos lugares.<br>Conhecer as classificações da divisão do espaço mundial: Norte-Sul, Oriente-Ocidente.<br>Compreender a existência de diferentes culturas e seus territórios (territorialidades), bem como identificar alguns processos de hibridização.<br>Comparar as diferentes interpretações entre mundialização e globalização. | Associa o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o sistema colonial implantado pelas potências europeias?<br>Analisa os componentes físico-naturais da Europa, Ásia e Oceania, bem como os movimentos de fronteiras, tensões, conflitos, regionalidade desses três continentes?<br>Diferencia os lugares e estabelece relações com o processo de mundialização e globalização do espaço mundial?<br>Diferencia mundialização de globalização?<br>Identifica a possibilidade de se pensar o mundo em diversas escalas, denotando características comuns que podem ser diferenciadas e comparadas em seu conteúdo? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – Geografia

| CONEXÕES E ESCALAS | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e reconhecer as diferentes populações mundiais.<br>Reconhecer a hegemonia europeia na economia e na cultura do espaço mundial.<br>Analisar o processo de globalização como heterogêneo e identificar características da desigualdade em escala regional e local. | Identifica as diferentes populações mundiais?<br>Reconhece a hegemonia da Europa na economia, na política e na cultura mundial?<br>Identifica de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares?<br>Analisa a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade? |
| Entender a divisão Oriente e Ocidente como sistema colonial implantado pela Europa e seus reflexos na Ásia e Oceania.<br>Identificar as principais áreas de conflitos entre a Europa, Ásia e Oceania.<br>Compreender o papel do consumo para a vida em sociedade na atual fase da economia globalizada. | Concebe a diversidade cultural como elemento importante de diferenciação espacial e discute os processos de produção cultural com base nas noções de identificação e diferenciação?<br>Reconhece processos de hibridização cultural relacionando-os com a globalização?<br>Compreende a divisão do mundo em Ocidente e Oriente?<br>Conhece as áreas de conflitos entre Europa e Ásia?<br>Compara as diferenças e semelhanças entre os países europeus, asiáticos e da Oceania?<br>Analisa o papel do consumo em uma economia globalizada e mundializada em diversas escalas? |
| **MUNDO DO TRABALHO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender a formação e a dissolução de blocos econômicos nas últimas décadas.<br>Analisar as transformações do espaço geográfico com a urbanização e industrialização em diversas escalas.<br>Compreender o processo de construção do mundo urbano industrial e algumas implicações na organização da produção no Brasil e no mundo. | Identifica os principais blocos econômicos existentes nas últimas décadas?<br>Analisa o poder econômico e político desses blocos no mercado global em diversas escalas?<br>Entende a importância desses blocos na (re)organização espacial contemporânea em diversas escalas?<br>Identifica as transformações ocorridas em diversas escalas com os processos de urbanização e industrialização em todo o mundo?<br>Diferencia a urbanização e a industrialização dos países em desenvolvimento da dos países desenvolvidos? |
| Analisar as diferenças entre setores da economia (primário, secundário e terciário) identificando a centralidade do setor terciário na produção da globalização.<br>Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, Ásia e Oceania. | Relaciona o processo de urbanização às transformações de produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Conhecer a composição e diferenciação do trabalho em escala regional, bem como discutir as ocupações e relações (emprego x trabalho) no mundo contemporâneo.<br>Analisar a importância da revolução tecnológica e os impactos nos processos produtivos.<br>Compreender o processo de construção do mundo urbano industrial e algumas de suas implicações na organização da produção no Brasil e no mundo. | Analisa os reflexos da urbanização e industrialização tardia ocorridos nas regiões brasileiras?<br>Compreende o papel atual da industrialização do agronegócio nacional e as redes e os fluxos do mercado internacional?<br>Identifica os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, Ásia e Oceania?<br>Relaciona as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e as consequências no Brasil? |
| Compreender as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização no mundo e no Brasil.<br>Comparar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. | Identifica os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, Ásia e Oceania?<br>Interpreta as inter-relações entre os setores da economia e identifica a centralidade do setor terciário?<br>Compreende o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego e o papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil? |
| **FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Caracterizar o continente asiático como forma de compreender a multiplicidade cultural e suas relações com o espaço mundial.<br>Analisar os principais conflitos existentes no espaço mundial e seus reflexos na (re)organização espacial em diversas escalas.<br>Compreender o surgimento e as principais características dos grupos terroristas pelo mundo. | Identifica as principais características políticas, econômicas, sociais, culturais e naturais da Ásia?<br>Compreende o importante papel desse continente na contemporaneidade para além dos estereótipos criados ao longo do tempo?<br>Identifica os principais conflitos existentes na Ásia e no Oriente Médio no passado e no presente?<br>Compreende que esses conflitos, em sua maioria, ocorreram e ainda ocorrem por questões econômicas?<br>Percebe que na maioria desses conflitos há o envolvimento de grandes potências mundiais, em especial os EUA?<br>Analisa os reflexos dos conflitos existentes no mundo na dinâmica da (re)organização espacial em diversas escalas e suas relações com o surgimento de grupos terroristas? |
| Analisar mapas temáticos de diferentes aspectos da globalização do espaço mundial. | Analisa a atuação dos grupos terroristas e as influências do processo de desenvolvimento econômico global?<br>Compara modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos?<br>Identifica a divisão do continente asiático e do Oriente Médio de acordo com os aspectos físicos naturais e histórico-geográficos?<br>Identifica aspectos importantes representados em mapas temáticos em diferentes escalas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender a crise humanitária relacionada aos refugiados pelo mundo e suas consequências ao longo do tempo.<br>Analisar a questão ambiental como consequência dos processos de globalização e desenvolvimento econômico em diversas escalas.<br>Analisar problemas ambientais de escala global, seus agentes e a importância de uma ação conjunta em sua resolução. | Identifica a questão dos refugiados como uma crise humanitária?<br>Reconhece os principais fluxos de refugiados pelo mundo?<br>Compreende que essa crise é causada, em sua maioria, pela forma de pensar o desenvolvimento econômico no mundo?<br>Identifica os principais problemas ambientais existentes no espaço mundial em diversas escalas?<br>Relaciona esses problemas às formas de exploração dos recursos naturais pelo mundo?<br>Reconhece convenções, grupos e instituições de promoção e proteção ambiental em escala global, nacional, regional e local?<br>Compreende a importância da busca por uma real promoção de um desenvolvimento mais responsável em diversas escalas? |
| Compreender as características dos domínios morfoclimáticos da Europa, Ásia e Oceania, comparando-os e refletindo sobre a forma de ocupação e uso da terra pelas diferentes populações desses domínios.<br>Refletir sobre os prejuízos causados aos recursos naturais e minerais em decorrência das grandes cadeias industriais e tecnológicas.<br>Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências do uso de recursos naturais e das fontes de energia em diferentes países. | Identifica os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, Ásia e Oceania?<br>Reconhece e analisa as inovações e consequências dos usos de recursos naturais e diferentes fontes de energia de diversos países em nível local e nacional?<br>Interpreta o impacto ambiental das ações humanas no processo de globalização por meio da exploração dos recursos naturais?<br>Compreende a forma de ocupação e utilização da terra pelas populações que habitam esses continentes?<br>Reflete sobre ações sustentáveis?<br>Analisa e compreende as políticas públicas voltadas para a preservação ambiental?<br>Identifica e analisa as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia em diversos países? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



| Desfile temático valoriza história local (*Foto: Joselita Gonçalves Martins/Curaçá*)

# HISTÓRIA

## Marcos da concepção

Para o ensino de História, o Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões propõe priorizar narrativas historiográficas que valorizem as experiências de vida de agentes sócio-históricos oriundos, principalmente, das classes sociais menos abastadas, excluídas ou marginalizadas. Dessa forma, vai além dos chamados grandes fatos históricos ou de datas tidas como marcos. Nesse sentido, ajudam muito as contribuições da história social, perspectiva que valoriza as experiências dos sujeitos, a agência e a tradição crítica ativa no campo do materialismo histórico.

As orientações teórico-metodológicas propostas por Thompson (2012), para quem é preciso conferir historicidade às experiências de pessoas comuns, traz à tona as narrativas das classes populares e trabalhadoras. Como utilizar tais contribuições em sala de aula? A resposta a essa pergunta está embasada em um ensino de História que contemple uma perspectiva crítico-dialética e decolonial. Defende-se essa proposta devido à grande diversidade e forte miscigenação presentes na composição étnico-racial e social dos municípios do ADE Chapada Diamantina e Regiões, abarcados neste Referencial Curricular. Esses aspectos, consequentemente, marcam o corpo discente dos anos finais do Ensino Fundamental.

Propõe-se um ensino que valorize a criticidade perante a realidade social e as contribuições de outras matrizes que participaram do fazer-se da sociedade brasileira e, consequentemente, a baiana. Para seguir esse caminho, o diálogo se dará com a teoria da pedagogia histórico-crítica e a da decolonialidade dos saberes.

A ocupação da região da Chapada Diamantina e adjacências, a partir de meados do século XVII, foi um processo histórico permeado por disputas e exploração de riquezas naturais por parte dos colonizadores portugueses. O fazer-se das localidades ou cidades dessas regiões contou com intensa participação e contribui-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ções ameríndias e africanas, para além do genocídio e da escravização que marcaram a história dessas matrizes ancestrais. Uma especificidade dessas regiões é o número considerável tanto de pessoas que residem em zonas rurais como de escolas. Isso faz com que o ensino da História proposto aqui valorize as características, as especificidades e os conhecimentos das culturas locais e/ou regionais, pensando em uma Educação do Campo para esse contingente escolar e sua comunidade.

Para tal intento, cabe ressaltar que o conhecimento do passado é também o do presente. Por isso, indagar e problematizar o passado permite identificar, analisar e compreender os diferentes significados de objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, deslocamentos de pessoas e movimento de saberes. O conhecimento histórico perpassa por perguntas e elaborações de variadas hipóteses que consubstanciam os marcos de memória e as diversas formas de narração que expressam o tempo, o caráter social e prático de como esse conhecimento é produzido.

Nesse sentido, busca-se um ensino crítico e contra-hegemônico, ressignificando, assim, a Educação não apenas no trato com os objetos e as expectativas de aprendizagem mas também no papel da escola na sociedade, da professora e do professor, bem como da educanda e do educando nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa concepção de Educação viabiliza o desenvolvimento integral de crianças e jovens, proporcionando a eles o acesso ao conhecimento. É importante considerar o respeito necessário às peculiaridades da faixa etária, considerando práticas pedagógicas que valorizem a socialização do conhecimento construído historicamente pelo conjunto de homens e mulheres.

É no tempo presente que cabem as questões da História. Crianças e jovens, durante a formação escolar, vão compreender quanto as narrativas hegemônicas escondem a diversidade do pensamento histórico. Por conseguinte, o processo histórico torna-se microscópico diante do universo da experiência humana. É fundamental que os sujeitos que pensam a Educação de crianças e jovens redobrem as aprendizagens no sentido decolonial.

O eurocentrismo e a falta de valorização das culturas africanas, afro-diaspóricas e ameríndias foram características dos currículos brasileiros durante um longo período. Nos últimos anos, percebe-se um relativo avanço no sentido de olhar para outras culturas e histórias. Nesse movimento, a teoria da decolonialidade contribuiu para ampliar as perspectivas para a pesquisa e o ensino. Decolonizar os currículos é mais um desafio para a Educação escolar. Muito já se denunciou sobre a rigidez das grades curriculares; o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos; a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social e de formar professoras, professores e estudantes reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.[1]

Nessa perspectiva, a história é compreendida como "uma disciplina do contexto e do processo: todo significado é um significado-dentro-de-um-contexto. Enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas; e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas" (THOMPSON, 2012). Ao privilegiar as experiências de classe, a cultura e os modos de vida diversos, as tensões e as lutas sociais, "há de se encontrar a estrutura na particularidade histórica do '*conjunto* de relações sociais', e não em um ritual ou em formas particulares isoladas dessas relações" (THOMPSON, 2012).

Importa perceber se as diretrizes legislativas propostas para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental condizem com uma perspectiva crítico-decolonial que utilize as contribuições da história social e cultural. Ao analisar as competências específicas para a disciplina neste segmento, depara-se com um estímulo ao "[...] pensamento crítico, à autonomia e à formação para a cidadania." (BNCC, 2017). Nesse mesmo tópico, encontram-se diretrizes voltadas para a valorização da alteridade por meio da defesa da necessidade do estudo das populações negras e ameríndias como agentes no processo histórico brasileiro. Essa legislação (leis nº 10.639/03 e 11.645/08) traz a obrigatoriedade da inclusão da temática da história da África e das culturas afro-brasileiras e ameríndias.

1. Para aprofundar o conhecimento sobre o ensino das culturas ameríndias e afro-brasileiras, ver: Amílcar Pereira e Ana Maria Monteiro (2013), entre outros.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A Base Nacional Comum Curricular prevê e até estimula uma Educação antirracista e decolonial, um ensino de História que combata qualquer tipo de discriminação ou preconceito e que fuja de concepções eurocentradas, que estiveram (e, às vezes, ainda estão) presentes na história do Brasil e na historiografia brasileira. Essas possibilidades ficam evidenciadas no trecho abaixo:

> *Problematizando a ideia do "Outro", convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (BNCC, 2017).*

Ou seja, a legislação educacional vigente propõe que as estudantes e os estudantes desenvolvam uma consciência crítica que lhes permita compreender as relações de poder existentes na sociedade e posicionar-se politicamente diante delas. Portanto, uma perspectiva crítico-dialética e decolonial no ensino de História condiz com a legislação educacional vigente. As correntes teóricas propostas neste Referencial Curricular funcionam como ferramentas para alcançar tais objetivos, já que priorizam um olhar para as experiências de vida das camadas sociais menos abastadas, excluídas ou marginalizadas, além da valorização da diversidade em todas as suas dimensões.

O Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões, por meio do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, defende que os processos de ensino e aprendizagem, assim como os objetos do conhecimento e as aprendizagens esperadas, dialoguem com as problemáticas regionais e com o contexto sócio-histórico local. No segundo ciclo do Ensino Fundamental, a perspectiva do ensino da disciplina se volta para o estudo da vida em sociedade, contribuindo para o aprendizado sobre as noções de indivíduo e coletivo, público e social e de experiências coletivas marcadas na memória histórica. Isso possibilita, também, a aprendizagem das noções de tempo e espaço e de passado e presente. Ressalta-se, mais uma vez, a importância de sempre promover a valorização da diversidade e o respeito a todas as diferenças.

# Orientações curriculares e unidades temáticas

Este Referencial Curricular está organizado de acordo com a BNCC. O que será ensinado a educandas e educandos foi dividido em: objetos de conhecimento (os conhecimentos que serão trabalhados em sala de aula), aprendizagens esperadas (conjunto de conhecimentos, atitudes, saberes, práticas, valores, conteúdos, de ações e atividades esperadas) e indicadores de avaliação (itens que devem ser considerados para saber o que foi aprendido ou não pelos estudantes). Essas três dimensões estão, por sua vez, organizadas em unidades temáticas, que correspondem a conjuntos específicos a ser trabalhados ao longo de cada período letivo.

Iniciando a caminhada nos anos finais do Ensino Fundamental, estudantes do 6º ano devem dar continuidade às aprendizagens construídas nos anos iniciais, às unidades temáticas voltadas para a compreensão do que é a ciência da História e à apropriação das noções de temporalidade, espaço e registros históricos. Em seguida, há uma imersão no chamado mundo antigo, abordando o processo de sedentarização e as primeiras sociedades e civilizações desenvolvidas no continente africano e no Oriente Médio. Na sequência, faz-se necessário o aprendizado de conceitos voltados para a compreensão da estrutura e da organização social, econômica, política e cultural, de cidadania, formas de trabalho, interações e trocas comerciais, religiosidade e gênero. Por último, as mudanças e permanências da passagem do mundo antigo para o medieval devem tornar-se objetivos da aprendizagem desse ano escolar, não se limitando somente





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

ao que aconteceu no continente europeu, mas valorizando também processos históricos de outras partes do mundo durante esse período.

O 7º ano começa pelo questionamento acerca do conceito de Idade Média, problematizando tanto a perspectiva que define esse período como de poucos desenvolvimentos culturais, científicos e econômicos, como a centralização e a hipervalorização no ensino do processo histórico ocorrido na Europa durante o medievo. Educandas e educandos das redes municipais do ADE Chapada Diamantina e Regiões também devem voltar seus olhares para o que estava acontecendo na África, nas Américas e na Ásia no período medieval. Em seguida, o ensino de História deve abordar as mudanças e permanências que acarretaram no que se denominou de mundo moderno ou modernidade. Mais uma vez, problematizar faz-se necessário ao questionar o próprio conceito de modernidade, assim como humanismo e renascimento, movimentos religiosos, expansão científica e marítima. A intenção é buscar um olhar mais amplo, com uma perspectiva que permita compreender a modernidade em sua diversidade, de acordo com os diferentes contextos sócio-históricos do período. Em seguida, torna-se imprescindível aprender sobre a organização do poder nesse "mundo moderno", trabalhando o conceito de Estado, as monarquias na Europa, a centralização política e o absolutismo. Ao mesmo tempo, as questões relacionadas à economia no mundo moderno – como disputas por matérias-primas e mercados consumidores, mercantilismo, escravidão e tráfico de escravizadas e escravizados e capitalismo – são abordadas ao final do ano letivo.

No 8º ano, o foco estará na análise do processo histórico que resultou na colonização e exploração de diferentes territórios nas Américas e na África. Com base nas experiências históricas de sujeitos pertencentes a diferentes classes sociais, deve-se promover a análise dos movimentos revolucionários transformadores e suas reverberações. A reflexão sobre as ideias iluministas e as consequências nos movimentos revolucionários europeus e nas Américas e a discussão sobre os processos emancipatórios das colônias americanas como consequências das ideias liberais também ocorrem nesse ano escolar. Em seguida, a compreensão sobre o processo de independência do Brasil e a formação de um governo monárquico e escravista torna-se o centro da aprendizagem das alunas e dos alunos, abordando também os movimentos de reação às formas de governo, à economia e à sociedade no Brasil após 1822. Por último, deve ser trabalhada a análise da política econômica imperialista europeia para com o continente africano e o asiático.

No 9º ano, educandas e educandos devem consolidar e aprofundar a compreensão, a reflexão e a análise crítica sobre o conceito de cidadania em diferentes contextos sócio-históricos, priorizando o período republicano brasileiro. Serão trabalhados os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos pertencentes ao fim do período imperial que contribuíram para a mudança para o regime republicano. Portanto, importa sempre identificar e analisar particularidades da história local e regional, os mecanismos de inserção/exclusão da população negra e indígena na sociedade brasileira pós-abolição, além de sua importância na formação cultural, econômica, política e social do Brasil e nos processos de urbanização. Isso possibilita identificar e discutir o papel do trabalhismo como uma das forças sociais do Brasil em diferentes escalas (nacional, regional, cidade e comunidade). Nesse momento, a aprendizagem sobre as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os vivenciados na Europa, os desdobramentos da Revolução Russa e a crise capitalista de 1929 terão lugar na sala de aula.

## Direitos humanos e atualidades

Para finalizar o Ensino Fundamental, o ensino de História mergulha no período contemporâneo, chegando bem próximo dos dias atuais. As estudantes e os estudantes devem ser capazes de compreender, problematizar e contextualizar os processos de emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto), assim como o colonialismo nos continentes africano e asiático e as formas de resistência das populações locais. Serão relacionados também a defesa dos direitos humanos, o processo de afirmação dos direitos fundamentais e a defesa da dignidade humana. As instituições voltadas para a garantia desses direitos e a identificação dos agentes responsáveis por sua violação devem ser valorizadas, em consonância com os movimentos de redemocratização no mundo após a





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Guerra Fria e em contraponto às ditaduras nos países latino-americanos. Por último, a análise e a compreensão do papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988 entram em destaque. Como objetivos principais, estão a compreensão sobre os direitos civis, políticos, sociais e sua relação com a noção de cidadania. Essa aprendizagem visa o combate a qualquer forma de discriminação e preconceito, racismo e violência contra populações marginalizadas (negras e negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.), com vistas à tomada de consciência crítica e à construção de uma cultura de paz, empatia, respeito às pessoas e valorização da diversidade.

# Processo avaliativo

Avaliar não deve ser um ato, mas um processo contínuo no qual professoras e professores acessam o que foi aprendido pela estudante e pelo estudante para saber o que ainda precisa ser melhor trabalhado. A principal finalidade da avaliação é a regulação do ensino e da aprendizagem, condição necessária para melhorar esses processos. No processo avaliativo, sempre deve ser inserida e levada em consideração as especificidades do contexto determinado no qual está ocorrendo o ensino e a aprendizagem. Segundo Luckesi (2000):

> *[...] a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000).*

Outra questão extremamente importante quando se trata de avaliação é seguir pelo caminho formativo, ou seja, o processo que tem como objetivo fazer aprender – não somar algoritmos que correspondam a uma nota. Modalidades organizativas como sequências didáticas são ferramentas importantes nesse processo, permitindo que as avaliações sejam realizadas por etapas, permeando as situações encadeadas de ensino, garantindo progressão, continuidade e diversidade dos conhecimentos. Portanto, a avaliação em História deve ser sempre processual e formativa.

Esse processo deve começar evidenciando os conhecimentos e as experiências de vida que educandas e educandos trazem e o que se pretende ensinar. Uma avaliação inicial, ou diagnóstica, revela o ponto em que cada uma e cada um estão. Em seguida, professoras e professores devem planejar como avaliar a aprendizagem do que está sendo trabalhado nas aulas. Para isso, é importante utilizar diferentes instrumentos avaliativos, como registros textuais (escritos ou imagéticos), pesquisas, apresentações de seminário e círculos socráticos, entre outras possibilidades. A diversificação dos instrumentos avaliativos permite analisar diversos tipos de desenvolvimentos no aprendizado dos estudantes. Cabe salientar que o planejamento deve deixar bem claros os propósitos do processo avaliativo, bem como as intenções didático-metodológicas que garantirão as aprendizagens. A rede, ao pensar em avaliação, deve refletir com os docentes e discentes, numa perspectiva de uma formação que assegure as aprendizagens esperadas.

O Referencial Curricular do ADE Chapada Diamantina e Regiões, além de objetos do conhecimento e aprendizagens esperadas, traz também os indicadores de avaliação. São sugestões e orientações sobre o que se deve levar em consideração ao avaliar aprendizagens na área de História para os anos finais do Ensino Fundamental.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 6º ano – História

| TEMPO, ESPAÇO E FORMAS DE REGISTRO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos. | Identifica que as sociedades humanas compreendem o tempo e marcam sua história de maneiras diferentes?<br>Distingue os diferentes povos com marcações tempo-história próprias?<br>Avalia as marcações tempo-história dos diferentes povos, identificando a usada em sua realidade? |
| Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. | Identifica a construção da narrativa histórica?<br>Identifica fontes e formas de registro que as sociedades produziram em diferentes épocas?<br>Relaciona a construção da narrativa histórica às fontes e formas de registro das sociedades ao longo do tempo?<br>Percebe que a História tem também a sua história e cada produção histórica pertence a um tempo?<br>Percebe que a diversidade de documentos históricos possibilita conhecer outras dimensões da vida humana?<br>Critica a verdade absoluta dos documentos históricos? |
| Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. | Analisa a produção científica a respeito da origem do homem, identificando as informações que sustentam as hipóteses?<br>Identifica as hipóteses refutadas?<br>Identifica como os povos antigos explicavam o surgimento do homem?<br>Reconhece que ainda há interrogações sobre a origem da humanidade?<br>Identifica alguns mitos cosmogônicos ou de fundação, distinguindo as diversas formas de informar a origem dos seres humanos?<br>Analisa de que maneira esses mitos explicam a origem da humanidade, evidenciando o que nos torna seres humanos e o que unifica a humanidade? |
| Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. | Identifica as teorias sobre a origem do homem americano?<br>Identifica as fontes e evidências diversas que corroboram com essas teorias?<br>Reconhece a importância de investigar e preservar fósseis humanos e artefatos de pedra para os estudos produzidos no âmbito da História, Arqueologia, Paleografia etc.? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. | Reconhece os vestígios e as alterações deixadas na paisagem por grupos humanos?<br>Reconhece que as transformações na paisagem servem de indícios para a elaboração de hipóteses sobre a presença humana?<br>Descreve e analisa as modificações na natureza e paisagem causadas por diferentes sociedades, especialmente povos originários? |
| Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano. | Mapeia as possíveis rotas de povoamento da América?<br>Identifica os espaços geográficos e a direção percorrida pelos primeiros povoadores do continente americano?<br>Avalia as diversas informações sobre as teorias de povoamento do continente americano? |
| **A INVENÇÃO DO MUNDO CLÁSSICO E O CONTRAPONTO COM OUTRAS SOCIEDADES** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, reconhecendo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. | Percebe que os vestígios do passado se transformam em documentos históricos, pois são registros (escritos ou não) das sociedades antigas?<br>Reconhece a diversidade dos registros e a forma como foram produzidos?<br>Identifica, com esses vestígios, os indícios da época, o domínio técnico e a tecnologia do período?<br>Valoriza as várias formas de registro dos povos antigos como forma de preservação da memória? |
| Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias, incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. | Mapeia as grandes sociedades americanas antigas – astecas, maias, incas e povos indígenas do território brasileiro?<br>Distingue o meio natural ocupado e os recursos disponíveis, relacionando-os aos desafios enfrentados e ao desenvolvimento das técnicas e tecnologia dessas culturas?<br>Reconhece e valoriza a herança cultural, social, econômica e científica desses povos? |
| Problematizar o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. | Compreende que o conceito de Antiguidade Clássica é uma construção muito posterior à própria antiguidade?<br>Identifica outras sociedades que viveram no mesmo período e não possuem o mesmo destaque?<br>Reconhece os aportes culturais da Grécia e da Roma Antiga e os relaciona com outras culturas?<br>Problematiza que o conceito de Antiguidade Clássica é excludente? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 6º ano – História

| LÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na organização da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. | Compreende como ocorreu a formação das cidades--estados gregas (pólis)?<br>Identifica os aspectos geográficos que contribuíram para a formação das cidades-estados gregas e as relações marítimas com regiões vizinhas?<br>Caracteriza a pólis grega?<br>Identifica e relaciona com a atualidade a dinâmica da vida política com participação dos cidadãos?<br>Compreende o que é a Grécia hoje e relaciona com o período da Grécia Antiga? |
| Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. | Identifica os fatores econômicos e sociais que transformaram Roma em uma cidade imperial?<br>Compreende o funcionamento da República Romana e o papel do Senado?<br>Identifica as guerras de conquistas e compreende os conflitos e tensões sociais e políticas que transformaram a República em Império Romano? |
| Refletir sobre o conceito de cidadania e as dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. | Compreende o conceito de cidadania ao longo do tempo e espaço?<br>Percebe que o sentido de cidadania variou ao longo do tempo, com as experiências na Grécia e em Roma?<br>Reflete sobre o uso do sistema de escravidão e relaciona ao conceito de cidadania no processo histórico? |
| Analisar o conceito de império ao longo do processo histórico pelas formas apresentadas pela Grécia e por Roma. | Identifica a origem histórica do termo império?<br>Analisa como os impérios se estruturaram na Antiguidade Clássica, com ênfase no Império Romano?<br>Relaciona o conceito de cidadania com a forma como o Império Romano atuava com seus súditos? |
| Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. | Identifica os grupos populacionais envolvidos na passagem do mundo antigo para o medieval?<br>Localiza e descreve a origem desses povos e suas rotas?<br>Contextualiza o Império Romano nas relações com os germânicos e identifica os motivos das invasões?<br>Analisa as relações desses grupamentos populacionais com a decadência do Império Romano?<br>Estabelece analogia entre as invasões dos povos dos séculos IV e V e a questão atual da crise dos refugiados para a Europa? |
| Identificar as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. | Compreende o espaço do Mar Mediterrâneo como o caminho de mercadorias entre o mundo oriental e o mundo ocidental?<br>Identifica as diferentes interações entre as sociedades que se conectam por vias marítimas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| TRABALHO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos. | Caracteriza e compara as dinâmicas de abastecimento e as formas de trabalho no mundo antigo?<br>Identifica os marcos principais desses períodos?<br>Diferencia a distribuição de produtos, as relações sociais e de trabalho? |
| Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. | Identifica e diferencia as formas de trabalho do mundo antigo?<br>Caracteriza as formas de trabalho do mundo antigo?<br>Correlaciona as formas de trabalho do mundo antigo e suas características com as formas de trabalho do mundo moderno e contemporâneo? |
| Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. | Analisa o papel do cristianismo na cultura e sociedade medieval?<br>Avalia o poder da Igreja no controle e na manutenção da unidade religiosa e mental da época?<br>Reconhece o papel da Igreja medieval na preservação dos manuscritos do mundo clássico e oriental e no desenvolvimento do pensamento e do conhecimento dos séculos XI e XII? |
| Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais. | Descreve os papéis sociais das mulheres na Grécia e Roma antigas e no mundo medieval por meio dos documentos da época?<br>Analisa o papel das mulheres no mundo antigo relacionando com o mundo moderno e contemporâneo? |

## 7º ano – História

| O MUNDO MODERNO E A CONEXÃO ENTRE SOCIEDADES AFRICANAS E EUROPEIAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão com base em uma concepção europeia. | Explica o conceito de modernidade com base em uma construção intelectual das sociedades europeias em uma determinada época?<br>Reflete sobre os povos excluídos desse conceito de modernidade e avalia a produção do conhecimento histórico à luz desse domínio do conhecimento? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – História

| O MUNDO MODERNO E A CONEXÃO ENTRE SOCIEDADES AFRICANAS E EUROPEIAS | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações, evidenciando as interações entre os oceanos. | Mapeia e identifica as conexões entre Europa e os povos da América, África e Ásia, no período das grandes navegações?<br>Identifica as trocas econômicas e políticas realizadas por essa complexa rede?<br>Reflete o impacto da expansão europeia quanto ao contato entre os povos dos continentes do planeta, os objetivos da nova economia e as competições e alianças comerciais nos oceanos? |
| Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus. | Identifica as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas das sociedades americanas e africanas?<br>Avalia o desenvolvimento científico desses povos diante do conhecimento europeu?<br>Relaciona os estudos de produção do discurso histórico diante do que se produz sobre as sociedades americanas e africanas? |
| **HUMANISMO, RENASCIMENTO E NOVO MUNDO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e analisar as principais características do humanismo e do renascimento e seus significados. | Reconhece o humanismo e o renascimento como movimentos que romperam com a mentalidade medieval?<br>Identifica as características do humanismo e renascimento como forma de pensar diferente o mundo e o homem?<br>Analisa esses movimentos como fundadores da modernidade? |
| Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América. | Identifica o movimento das reformas religiosas aos seus desdobramentos nas sociedades europeias e na colonização da América?<br>Destaca o papel dos jesuítas na catequese dos indígenas e os processos da Inquisição?<br>Relaciona e problematiza pontos de vista diferentes relativos a questões religiosas que ainda hoje dividem a sociedade?<br>Reflete sobre diversidade de ideias e a necessidade de respeito religioso? |
| Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico nos os séculos XV e XVI. | Relaciona as descobertas científicas ao expansionismo marítimo do início dos tempos modernos?<br>Diferencia as navegações portuguesas e espanholas?<br>Reconhece as disputas e tensões entre as monarquias ibéricas pelo domínio de rotas e acessos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| A ORGANIZAÇÃO DO PODER E AS DINÂMICAS DO MUNDO COLONIAL AMERICANO | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características e compreender as razões da centralização política. | Identifica e diferencia os processos de centralização do poder nas mãos dos soberanos que levaram à formação das monarquias europeias?<br>Analisa os processos de centralização de poder das monarquias francesa, inglesa e portuguesa e evidencia os processos históricos diferentes? |
| Descrever e compreender as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista. | Compreende e relata como as sociedades americanas estavam organizadas à época das conquistas?<br>Avalia em que medida a organização das sociedades americanas serviu aos conquistadores para impor seu domínio e explorar o trabalho dos povos? |
| Analisar os diferentes impactos da conquista europeia na América para as populações ameríndias. | Analisa as consequências da conquista europeia para os povos nativos da América?<br>Reconhece a forte resistência das populações nativas da América diante da conquista europeia? |
| Analisar as diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades ameríndias no período colonial. | Analisa e avalia diferentes pontos de vista sobre a organização e o funcionamento das sociedades coloniais da América espanhola e/ou portuguesa? |
| Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa. | Investiga e compreende como a colonização portuguesa partiu da costa e foi ocupando o interior do território brasileiro, conquistando o território indígena?<br>Mapeia o Brasil e analisa a configuração territorial atual? |
| Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural. | Compreende como se distribuiu a população brasileira no território nacional ao longo da história?<br>Identifica a composição étnico-racial em diferentes épocas?<br>Identifica quais foram os grupos étnicos-raciais preponderantes na composição da população da região? |
| **LÓGICAS COMERCIAIS E MERCANTIS DA MODERNIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis dominantes no mundo atlântico. | Identifica o comércio atlântico realizado pelos europeus com a América e a África?<br>Identifica e caracteriza os objetivos mercantis?<br>Avalia as disputas entre as nações europeias decorrentes do domínio do comércio atlântico? |
| Analisar as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e suas interações com outras sociedades. | Reconhece o papel da América e da África no comércio atlântico?<br>Identifica o comércio de escravos e relaciona as interações desse comércio com outras sociedades?<br>Analisa as redes comerciais entre os continentes, evidenciando o comércio escravo no Atlântico? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 7º ano – História

| LÓGICAS COMERCIAIS E MERCANTIS DA MODERNIDADE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Problematizar o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. | Compreende a forma e o significado que a escravidão assumiu na Idade Moderna?<br>Reconhece as características do escravismo moderno que o diferencia do antigo e da servidão medieval?<br>Problematiza e avalia o trabalho compulsório em tempos e espaços históricos diferentes? |
| Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases. | Identifica e caracteriza o funcionamento do comércio escravo?<br>Reconhece as diferentes fases do comércio transatlântico de escravos?<br>Analisa os mecanismos e as dinâmicas desse comércio, ampliando a visão sobre as sociedades envolvidas nesse comércio? |
| Identificar e problematizar as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo. | Compreende os conceitos de mercantilismo e capitalismo?<br>Identifica o processo de transição do mercantilismo e avalia o sistema capitalista no seu processo de implantação?<br>Problematiza o sistema capitalista e analisa o sistema na atualidade? |

## 8º ano – História

| O MUNDO CONTEMPORÂNEO: O ANTIGO REGIME EM CRISE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo. | Compreende os conceitos de iluminismo e liberalismo?<br>Relaciona iluminismo e liberalismo com a organização do mundo contemporâneo? |
| Identificar e analisar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa. | Identifica os fatores que possibilitaram a Revolução Gloriosa?<br>Analisa como esse processo acelerou o liberalismo e as ideias antiabsolutistas?<br>Compreende como a Revolução Científica criou uma nova forma de pensar pelo racionalismo e pela ideia de progresso? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas. | Identifica as transformações implantadas pela Revolução Industrial na produção e nos hábitos dos homens?<br>Percebe a Revolução Industrial como um processo contínuo e inacabado?<br>Analisa as mudanças sociais introduzidas pela Revolução Industrial? |
| Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. | Identifica a Revolução Francesa como ápice das ideias iluministas?<br>Relaciona a Revolução Francesa com as mudanças que formaram o mundo contemporâneo?<br>Analisa o papel do período napoleônico como difusor das ideias revolucionárias na Europa e nas Américas? |
| Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas. | Compreende as conjurações mineira e baiana no contexto dos movimentos e revoluções que derrubaram o Antigo Regime?<br>Reconhece e articula a temática com o contexto internacional europeu e americano no que diz respeito aos movimentos desses espaços? |
| **OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA NAS AMÉRICAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conceituar estado, nação, território, governo e país e aplicar ao processo histórico de conflitos e tensões. | Explica o significado dos conceitos de estado, nação, território, governo e país?<br>Analisa o processo de independência das colônias americanas? |
| Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, bem como os ideais dos líderes dos movimentos. | Identifica o processo de independência nas Américas no contexto da crise do Antigo Regime?<br>Reconhece e contextualiza as especificidades das regiões de independência das Américas?<br>Reconhece o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas? |
| Identificar as características e os principais pensadores do pan-americanismo. | Reconhece e diferencia as duas ideias de pan-americanismo nascidas no século XIX? |
| Identificar a Revolução de São Domingos e suas implicações como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa. | Identifica os múltiplos sentidos da Revolução de São Domingos?<br>Reconhece e avalia a importância e o impacto do haitianismo nas Américas? |
| Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. | Identifica e reconhece a atuação de todos os segmentos sociais e étnicos nos movimentos pela independência nas Américas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – História

| OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA NAS AMÉRICAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa e os desdobramentos para a história política brasileira. | Explica como o governo joanino no Brasil preparou o caminho para a independência?<br>Caracteriza os atos do período joanino relacionando com a quebra do pacto colonial? |
| Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas. | Analisa as formas de governo adotadas nos países latino-americanos independentes e estabelece contraponto com a posição do Brasil monárquico diante das repúblicas latino-americanas? |
| Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial. | Compreende que as populações indígenas foram escravizadas tanto quanto os negros africanos e eram tuteladas pelo Estado?<br>Reconhece a participação dos negros e indígenas na sociedade brasileira?<br>Identifica permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas? |
| **O BRASIL NO SÉCULO XIX** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. | Identifica as disputas partidárias entre liberais e conservadores e seus projetos políticos?<br>Reconhece e analisa os sujeitos que compõem essas forças, mecanismos de alternância no poder e, por causa disso, o impedimento de transformações significativas na estrutura social e econômica do país? |
| Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e movimentos contestatórios ao poder centralizado. | Reconhece, contrasta e avalia as especificidades regionais do país a fim de compreender as revoltas ocorridas?<br>Analisa as revoltas ocorridas, em seus contextos sociais e econômicos e percebe seus limites, alcances e desdobramentos? |
| Relacionar as transformações territoriais no Brasil Império. | Identifica as mudanças na configuração geográfica por que passou o Brasil ao longo do século XIX?<br>Percebe que a configuração territorial brasileira não nasceu pronta? |
| Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai. | Identifica as causas que resultaram na Guerra do Paraguai?<br>Reconhece a participação do Brasil dos escravizados nesse conflito, bem como discute as diferentes versões sobre o ocorrido? |
| Problematizar o legado da escravidão nas Américas. | Problematiza o legado da escravidão nas Américas e questiona as justificativas da escravidão negra e sua existência por tempo tão demorado no Brasil e em Cuba? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. | Identifica e reconhece a herança da escravidão e associa ao preconceito enraizado na sociedade brasileira?<br>Percebe que a consequente desigualdade e pobreza que assola a maioria da população nacional deve ser compreendida em sua dimensão etno-racial?<br>Problematiza a importância das ações afirmativas? |
| Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. | Analisa o decreto imperial de 1845 e reconhece a pequena ruptura diante das legislações do período colonial e identifica as mudanças significativas para integrar o índio na sociedade brasileira? |
| Problematizar o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX. | Compreende e problematiza sobre a diversificada produção cultural do período imperial? |
| **CONFIGURAÇÕES DO MUNDO NO SÉCULO XIX** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. | Reconhece o papel das ideologias raciais para justificar o domínio do Ocidente?<br>Descreve os efeitos da dominação europeia nos países africanos e asiáticos? |
| Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais. | Identifica as riquezas minerais extraídas da África e a infraestrutura introduzida pelos europeus na África?<br>Reconhece e analisa a relação Europa-África na perspectiva de dominação e dependência?<br>Identifica e contextualiza o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia? |
| Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos e a América Latina no século XIX. | Identifica a política externa dos Estados Unidos em relação à América Latina?<br>Caracteriza os lemas da Doutrina Monroe e do Destino Manifesto e suas implicações nas intervenções militares e interesses econômicos estadunidenses?<br>Identifica as tensões e os significados dos discursos civilizatórios e avalia seus impactos negativos para os povos indígenas originários e para as populações negras nas Américas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – História

| O NASCIMENTO DA REPÚBLICA NO BRASIL E OS PROCESSOS HISTÓRICOS ATÉ A METADE DO SÉCULO XX | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. | Caracteriza a sociedade brasileira na época da Proclamação da República, no que tange à cultura, economia e política, no contexto do final do século XIX e começo do XX?<br>Descreve, entre outros aspectos, a enorme desigualdade social entre as elites (fazendeiros e grandes comerciantes) e a população pobre? |
| Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. | Compreende a história republicana como um todo, diferenciando fases distintas: República Velha, Era Vargas, estendendo-se até o Segundo Governo de Vargas?<br>Reconhece as mudanças sociais, políticas e econômicas que o país passou nesse período? |
| Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. | Compreende e identifica que a inserção da população negra na sociedade brasileira urbana e rural se deu por diversos caminhos?<br>Avalia que não houve efetiva melhoria nas condições de vida dessa parcela da população brasileira? |
| Compreender e problematizar a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. | Compreende e destaca o papel da população negra na história do Brasil?<br>Percebe a atuação da população negra em movimentos sociais, na criação de uma imprensa especializada e em manifestações artísticas e culturais durante a primeira metade do século XX?<br>Destaca e problematiza que a população negra não ficou passiva diante de todas as dificuldades enfrentadas, mas atuou em diversos setores da vida nacional, demonstrando união e autoestima mesmo diante de uma sociedade preconceituosa e discriminadora? |
| Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e seus impactos na região em que vive. | Identifica os "projetos modernizadores" que, entre o final do século XIX e começo do século XX, transformaram vários centros urbanos nas primeiras metrópoles do país?<br>Avalia as contradições (falta de moradia e transporte, infraestrutura insuficiente, problemas com o abastecimento de água e alimentos, subemprego, mendicância etc.), tendo por referência a região em que vive o estudante?<br>Destaca que a urbanização afetou apenas as grandes cidades e não alterou o resto do país, sendo que o Brasil permaneceu um país rural? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar e problematizar o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade). | Identifica e problematiza o significado histórico do trabalhismo para a conquista dos direitos sociais e, por conseguinte, da própria cidadania, o que envolve a formação da classe trabalhadora e suas relações com o Estado?<br>Compreende o protagonismo político do trabalhismo, destacando que a luta pela jornada de oito horas e outros direitos trabalhistas é muito anterior à criação do Ministério do Trabalho (1930), da CLT (1943) e do próprio "trabalhismo" ocorridos no governo Vargas? |
| Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. | Compreende a situação dos povos indígenas e das populações afrodescendentes e identifica ações (governamentais ou não) de inclusão ou exclusão desses grupos na sociedade brasileira durante a República (até 1964)?<br>Atualiza o protagonismo de personalidades negras do período, em vista da manutenção dos quadros de exclusão dessa população? |
| Identificar e compreender as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX. | Identifica mudanças que a ideia ou o conceito de diversidade sofreu durante o século XX?<br>Reconhece a existência de "outras culturas", coadjuvantes e inferiores perante uma cultura superior e dominante?<br>Destaca que a sociedade brasileira não é uma mistura de raças que anula as diferenças, nem é um todo homogêneo, mas é constituída por um mosaico étnico-racial, no qual as diferenças são produzidas em relações assimétricas e desiguais? |
| Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. | Relaciona as conquistas de direitos políticos, sociais e civis e a ação de movimentos sociais, como os surgidos no final do século XIX, entre os quais, o anarquismo e o anarcossindicalismo e da igualdade de direitos entre homens e mulheres? |
| **TOTALITARISMOS E CONFLITOS MUNDIAIS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. | Identifica e relaciona a evolução do capitalismo com crises cíclicas que atingem diversos países, acirram as disputas econômicas e as rivalidades políticas? |
| Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico. | Identifica e avalia a relevância histórica da Revolução Russa (primeira revolução comunista da História) e seus efeitos no cenário mundial (difusão do comunismo na Europa e na América)? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – História

| TOTALITARISMOS E CONFLITOS MUNDIAIS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar a crise capitalista de 1929 e os desdobramentos na economia global. | Compreende a crise capitalista de 1929 no contexto da prosperidade e euforia especulativa dos anos 1924-1929, nos Estados Unidos, em descompasso com a superprodução de alimentos e produtos industriais no mesmo período?<br>Analisa os efeitos devastadores da crise de 1929 na economia mundial? |
| Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). | Identifica os motivos que levaram ao surgimento do fascismo na Itália no contexto do pós-guerra e sua consolidação e difusão a outros países europeus no âmbito da Grande Depressão que se seguiu à crise de 1929?<br>Descreve e contextualiza a teoria nazista da "superioridade alemã" e "pureza da raça ariana" às práticas de segregação seguidas pelo extermínio de judeus e outros grupos sociais? |
| Caracterizar e problematizar as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. | Compreende os fatores da expansão colonialista na África e na Ásia e o papel dessas colônias no capitalismo internacional?<br>Reconhece e problematiza o protagonismo das populações africanas como combatentes nas duas guerras mundiais e fornecedoras de alimentos e matérias-primas, bem como na resistência ao domínio imperialista por diversos meios? |
| Problematizar as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. | Reconhece e problematiza que a ONU foi estruturada ainda durante a Segunda Guerra Mundial para pôr fim aos conflitos entre nações e salvaguardar a paz e a segurança internacional?<br>Reconhece que, para atingir esses objetivos, a atuação da ONU estendeu-se para a promoção dos direitos humanos, o desenvolvimento econômico, o progresso social, a proteção ao meio ambiente e a ajuda humanitária a todos os países e povos?<br>Relaciona a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| MODERNIZAÇÃO, DITADURA CIVIL-MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO: O BRASIL APÓS 1946 | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. | Caracteriza e identifica um panorama histórico do Brasil de 1946 a 1964 e destaca os conflitos políticos, as ameaças de golpe, as aspirações populares e as mudanças econômicas e sociais ocorridas no período?<br>Analisa e avalia a dimensão que os acontecimentos tiveram na época e a manipulação da opinião pública? |
| Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e os impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais. | Analisa e avalia a urbanização acelerada do período 1946-1964 e descreve que ela beneficiou alguns segmentos sociais, sendo feita em descompasso com o restante do país, o que agravou as desigualdades regionais e sociais? |
| Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. | Compreende o processo que resultou no golpe civil-militar de 1964 e na instalação da ditadura (1964-1985)?<br>Reconhece a importância da Comissão Nacional da Verdade, que investigou as violações de direitos humanos cometidos entre 1946 e 1988 por agentes públicos e pessoas ao seu serviço, com apoio do Estado brasileiro ou sob seu interesse? |
| Problematizar os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. | Analisa e problematiza as diversas formas de resistência usadas pelos opositores do regime ditatorial – charges, notícias redigidas com duplo sentido para driblar a censura, letras de músicas com metáforas, manifestações populares e movimentos armados nas cidades e no campo (Guerrilha do Araguaia), realizados por militantes da esquerda?<br>Reconhece e explora as manifestações culturais da época (teatro, música, cinema e obras literárias)? |
| Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. | Identifica e reconhece os movimentos indígenas e quilombolas como formas de contestação à política desenvolvimentista do regime ditatorial (1964-1985)? |
| Problematizar o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. | Reconhece o papel da sociedade civil pela democratização?<br>Reconhece e problematiza que a sociedade não ficou passiva e que pressionou pela abertura política, mesmo diante da tentativa de fechamento do regime pela "linha dura" militar? |
| Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. | Destaca os dispositivos legais da Constituição de 1988 que se referem aos direitos e garantias fundamentais? |
| Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. | Reconhece e analisa as mudanças ocorridas no Brasil de 1989 aos dias atuais, em setores diversos (política, economia, cultura, comunicação, sociedade etc.) e identifica aquelas prioritárias à cidadania e aos valores democráticos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 9º ano – História

| MODERNIZAÇÃO, DITADURA CIVIL-MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO: O BRASIL APÓS 1946 | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. | Reconhece e relaciona os diferentes agentes ou atores sociais que protagonizaram formas de associativismo na sociedade civil de 1989 aos dias atuais? |
| Problematizar e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. | Problematiza as causas da violência contra populações marginalizadas e reconhece as diferenças, com o exercício da empatia, do respeito e da tolerância ao outro? |
| Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização. | Percebe as influências da globalização nas mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990?<br>Compreende o papel do país no cenário internacional?<br>Percebe que mudanças e acontecimentos do Brasil nas últimas décadas devem ser compreendidos para além das questões internas porque envolvem relações e interesses internacionais cada vez mais estreitos? |
| **A HISTÓRIA RECENTE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, os principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. | Identifica os blocos da Guerra Fria e a participação das potências (Estados Unidos e URSS) nesse duelo ideológico?<br>Analisa a guerra armamentista, a luta pela exploração espacial e por zonas de influência como características do período?<br>Destaca as revoluções chinesa e a cubana, que desafiaram as potências líderes da época, Rússia e Estados Unidos, mostrando que a hegemonia soviética e americana nem sempre foi total? |
| Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. | Analisa as ocorrências de ditaduras na América Latina no período da Guerra Fria como resultado de interferências da política norte-americana na região sob o pretexto de combate ao comunismo?<br>Destaca os movimentos de resistência às ditaduras que mobilizaram uma geração de jovens militantes? |
| Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos. | Compara os regimes ditatoriais latino-americanos naquilo que eles têm em comum (censura à imprensa, opressão e uso da força contra opositores) e no que se diferenciam, em especial na política econômica adotada?<br>Percebe que os regimes políticos, mesmo ditatoriais, têm diferenças que devem ser consideradas? |
| Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. | Descreve e avalia as formas como países africanos e asiáticos se separaram de suas metrópoles após a Segunda Guerra Mundial e em que medida o contexto da Guerra Fria interferiu nesse processo? |





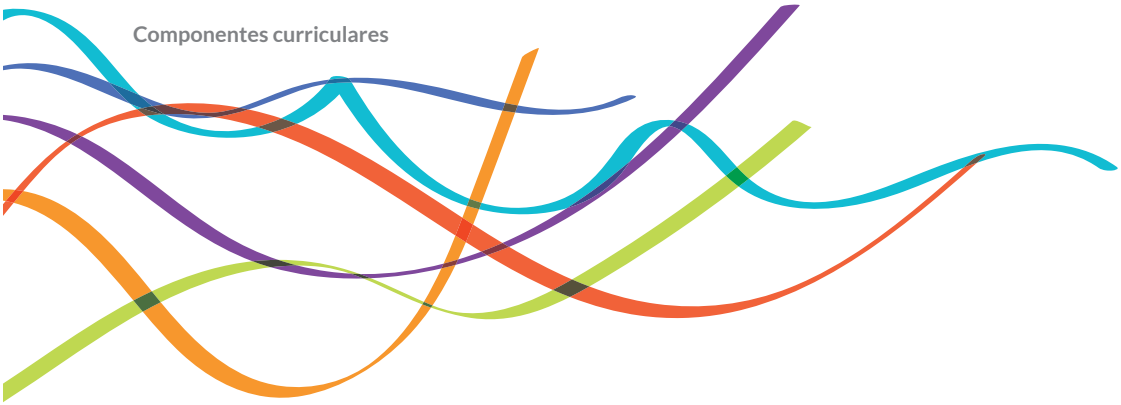
Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Analisar as mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. | Identifica e analisa mudanças e permanências dentro do processo de globalização, iniciado nos anos 1980, quando os mercados mundiais formam uma aldeia global? |
| Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. | Identifica e avalia o alcance dos avanços nas tecnologias de informação e comunicação (TICs) que, com os transportes, dinamizaram as transações internacionais, movimentando com rapidez grandes recursos financeiros, pessoas, materiais e informações?<br>Analisa o impacto desses avanços tecnológicos nas políticas mundiais? |
| Analisar as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região. | Compreende e analisa que a adoção do neoliberalismo não seguiu a mesma lógica em toda a América Latina?<br>Destaca que os investimentos na América Latina provêm do capital financeiro internacional para exploração dos recursos naturais, sobretudo no setor agromineral, perpetuando, dessa forma, a posição dos países latino-americanos como fornecedores de matérias-primas? |
| Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. | Identifica e problematiza os movimentos terroristas mundiais, relacionando o aumento das violências em certas áreas do globo como uma manifestação das mudanças geopolíticas regionais?<br>Analisa a complexidade desse fenômeno à luz dos diversos pontos de vista? |
| Identificar e problematizar as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. | Reconhece os movimentos identitários, urbanos ou rurais, formados por segmentos sociais excluídos pertencentes às camadas populares (mas não exclusivamente)?<br>Destaca o Fórum Social Mundial que, anualmente, reúne movimentos sociais de muitos continentes com o objetivo de elaborar alternativas para uma transformação social global? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997




# ENSINO RELIGIOSO

## Marcos da concepção

No decurso da história, Educação e religião sempre estiveram interligadas. A dimensão religiosa é uma constante na formação social dos povos e, especificamente, do povo brasileiro, desde a colonização por Portugal, com a Educação dos nobres, a aculturação dos povos indígenas e a proibição dos cultos religiosos do povo negro escravizado. Assim, ao tratar da constituição do sujeito, faz-se necessário ponderar a relação intrínseca de suas duas dimensões: imanência (dimensão concreta) e transcendência (dimensão simbólica, subjetiva). Os conhecimentos religiosos, contribuindo na formação sociocultural dos povos, são considerados patrimônio da humanidade.

No Brasil, o Ensino Religioso apresentou distintas concepções teórico-metodológicas. No início, ele era predominantemente confessional, voltado para a vertente outrora dominante, o catolicismo. Portanto, o Ensino Religioso brasileiro mantinha-se atrelado às concepções dos colonizadores portugueses, católicos. Somente após o Marquês de Pombal tornar o Estado português laico – em que nenhuma religião oficial é adotada e se respeita a liberdade de credo, sem hierarquização de religiões ou de crenças –, expulsar os jesuítas da sua colônia (Brasil) e tornar o ensino também laico, inserindo as aulas régias, inicia-se a Educação pública no Brasil. Contudo, o Ensino Religioso de cunho confessional continuou marcante na Educação brasileira mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1891, que foi extraordinariamente laica.

Depois da Constituição de 1934 e seu Art. 153, com Getúlio Vargas, o Ensino Religioso ganhou força como disciplina curricular na Educação pública, embora ainda mantivesse o caráter confessional e permitisse o direito subjetivo de liberdade religiosa das estudantes e dos estudantes. O referido artigo dizia:

> *[...] o ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos honorários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.*

A oficialização da disciplina nos currículos escolares brasileiros vem com o Decreto nº 7.247/1879 e permanece até os dias atuais, manifestada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 9.394/96. Entretanto, na formalização da Lei nº 9.475/97, o Ensino Religioso mantinha-se com caráter confessional e interconfessional. Após essa lei, o Art. 33 da LDB 9.394/96 ganha outra redação e declara que

> *[...] 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 proselitismo.*





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

> *§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*

Nessa perspectiva, o ensino religioso vai além de ser um componente curricular. É estabelecido enquanto parte integrante da formação básica dos estudantes. Portanto, torna-se preponderante pensar a Educação dos indivíduos enquanto formação integral, que se dá nas dimensões do imanente e do transcendente. No que tange à formação integral, alinha-se ao Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que declara: "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". Ao considerar o Ensino Religioso como um componente que ensina os conhecimentos religiosos em suas dimensões histórica, cultural e sociológica existentes nas tradições das matrizes africanas, indígenas, orientais e ocidentais, nota-se que esse componente curricular perpassa o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes, que incide diretamente no respeito aos valores culturais das sociedades, prescritos na Constituição Federal.

Além dessas referências legais, as resoluções CNE/CEB nº 04/2010, que estabelece as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, e CNE/CEB nº 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, dão ao Ensino Religioso o *status* de componente curricular indicado a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e constitui-se como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, respectivamente. É, portanto, de oferta obrigatória nas escolas públicas.

## Tema controverso

A obrigatoriedade do Ensino Religioso nos currículos escolares é um tema controverso, que desperta diferentes opiniões. As contrárias são embasadas, principalmente, na laicidade do Estado brasileiro e no fato de que religião é um tema que diz respeito à instituição familiar e não à escolar. Por outro lado, as favoráveis se apoiam no fato de que o objeto de estudo do Ensino Religioso tem o papel de auxiliar a construção da cidadania, possibilitando a comunicação dialógica entre as religiões, o respeito às diferenças culturais e à diversidade religiosa. A possibilidade da superação de preconceitos e a possível relação democrática e humanizada entre as pessoas, no convívio social, buscam construir a concepção de valorização dos direitos humanos.

Reconhece-se que o processo de construção do componente curricular e dessa área de conhecimento deu-se conjuntamente com o percurso histórico da Educação brasileira e, principalmente, revela seu lugar entre a Igreja e o Estado, refletido, portanto, nos diplomas legais da legislação educacional. O tema religioso de outrora, doutrinário, cede lugar ao aspecto científico que embasa as referências do Ensino Religioso, como os conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas e Sociais e os da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Busca-se construir uma identidade pedagógica própria, que tem os conhecimentos religiosos como objeto de estudo, calcado em um ensino aconfessional e não proselitista, galgando seu espaço e demarcando sua identidade na Educação formal brasileira. Portanto, o Ensino Religioso necessita embasar-se cientificamente e eticamente para demonstrar às educandas e aos educandos e às professoras e aos professores que existem diversos e diferentes modos de encontrar sentido para a vida, para a morte, para o transcendente. O que deve ser preponderante é o respeito e a tolerância ao diferente e ao diverso.

Diante das controvérsias, os estados devem tomar para si a incumbência já determinada pelos dispositivos legais. Uma vez posta a obrigatoriedade desse componente, o poder público deve ficar atento às questões necessárias para garantir um ensino de qualidade. Em muitos estabelecimentos de ensino do estado da Bahia, a gestão escolar negligencia o Ensino Religioso e o entrega como complementação de carga horária de professores que, em alguns casos, não têm formação específica nem afim. A consequência é um fazer docente embasado, muitas vezes, em critérios pessoais e nas próprias crenças religiosas, tornando o Ensino Religioso frágil enquanto componente curricular e área de conhecimento e fortalecendo o caráter confessional e proselitista. É de suma importância que o Estado qua-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

lifique essas questões, garantindo e exigindo formação específica para os docentes designados para ministrar o Ensino Religioso. Essa formação torna-se um divisor de águas para ajudar no processo de programar um ensino não proselitista e não confessional.

## Currículo fundamentado

A valorização do componente curricular pode contribuir para a efetivação do direito das pessoas à liberdade de crença e prática religiosa e, assim, diminuir o preconceito e a intolerância religiosa, há muito combatida mas, ao mesmo tempo, crescente no país.

O Ensino Religioso, por determinação legal, deve estar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Alguns municípios baianos, por questões diversas, inserem-no nos currículos apenas nos anos finais. Com isso, pode haver uma perda de qualidade pedagógica, pois a garantia dos direitos de aprendizagens estabelecida pela BNCC traça uma progressão linear do mais simples para o mais complexo. Os municípios que inserem a disciplina apenas nos anos finais do Ensino Fundamental precisam programar o componente de forma a contemplar todas as aprendizagens em uma só etapa. Além da perda pedagógica, isso faz com que os temas relacionados a esse conteúdo continuem sem a valorização nem a devida importância na comunidade escolar.

É importante estabelecer um currículo fundamentado em uma abordagem metodológica contextualizada e interdisciplinar, em que os conhecimentos prévios das alunas e dos alunos e as visões de mundo sejam respeitadas e, ao mesmo tempo, trabalhadas para que haja o reconhecimento e o respeito às diferenças e diversidades culturais e religiosas existentes no município, no ADE Chapada Diamantina e Regiões, na Bahia, no Brasil e no mundo.

Os temas religiosos, ao fazer parte do contexto da Educação formal, devem atender aos critérios próprios dos processos de ensino e de aprendizagem. Professoras, professores, alunas e alunos precisam compreender como se dá a construção dos conhecimentos religiosos e elaborar a ideia desse ensino para além de valores morais, com conhecimentos que ajudaram a construir histórias subjetivas e culturais da humanidade

Este Referencial Curricular foi elaborado de forma a atender aos diplomas legais estabelecidos pela legislação educacional brasileira e às diretrizes estabelecidas pelas últimas orientações curriculares. É respaldado, principalmente, pela BNCC, que determina as aprendizagens essenciais da Educação Básica. Em um contexto socioeducacional que se manifesta de forma intercultural, é necessário que o Ensino Religioso englobe a diversidade cultural religiosa e, inclusive, as posições das não religiões, bem como suas implicações e tensões no mundo.

Os objetivos da disciplina é assegurar o direito à diversidade e à liberdade religiosa, como determina a concepção do Estado laico. Dessa forma, o desenvolvimento e a organização deste Referencial Curricular dos municípios que compõem o ADE Chapada Diamantina e Regiões foram construídos consonantes com os objetivos do componente curricular em questão, referendados na BNCC, abaixo descritos.

**a)** Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, com base nas manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos.
**b)** Proporcionar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos.
**c)** Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal.
**d)** Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida com base em valores, princípios éticos e da cidadania.

Cabe a esse componente curricular tratar os conhecimentos religiosos e as manifestações em diferentes culturas e as consequências da busca do ser humano por respostas aos mistérios que envolvem as questões existenciais, como a vida e a morte, a busca incessante do ser humano em entender a transcendência com base em fundamentos éticos e científicos, sem priorizar nenhuma crença, convicção, religião ou filosofia de vida. O intuito é se basear em pressupostos científicos para entender como esses conhecimentos contribuem na formação da personalidade e na construção da cultura.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Competências e habilidades

De acordo com a BNCC, o Ensino Religioso deve possibilitar o desenvolvimento de algumas competências e habilidades específicas à essa área de conhecimento, tais como:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/organizações religiosas e filosofias de vida, com base em pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressões de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e de viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se perante os discursos e as práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BNCC, BRASIL, 2017).

O desenvolvimento dessas competências torna-se imperativo quando se considera que a formação do sujeito se dá de forma histórica com base em elementos subjetivos e culturais e em relações tecidas socialmente, em um ciclo de conservação e produção cultural embasado em duas dimensões: a imanência (aquilo que se limita em si próprio, material e sensível) e a transcendência (que tem uma causa maior e externa a si mesmo, uma realidade imaterial e suprassensível). É possível dizer que a formação humana é fundamentada no entrelace dessas duas perspectivas: a física-concreta e a subjetiva-abstrata – mais notadas no contexto religioso. Portanto, para entender a relação entre imanência e transcendência, faz-se necessário entender o processo formativo humano, que se constitui das interações dos indivíduos entre si e do indivíduo consigo mesmo, com o contexto social e com a natureza.

Essas interações colocam ao ser humano questões de difícil solução, que a Ciência não consegue responder com exatidão, pois o seu método não alcança tais respostas. São as questões humanas existenciais que transcendem às perspectivas imanentes, como: quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? São perguntas que impulsionaram o homem a criar mitos e símbolos que representassem respostas a essas questões. Sendo assim, o Ensino Religioso e o filosófico trabalham demandas que desafiam o homem a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Nessa busca, "o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta" (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC,

> *[...] a percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o "eu" e o "outro", "nós" e "eles", cuja relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades (BNCC, 2017).*

O contexto educativo que valoriza a formação integral do indivíduo possibilita a legítima intersubjetividade, isto é, a possibilidade de o indivíduo se constituir com o diálogo autêntico com outro indivíduo e com o mundo, de contextos cultural, social e religioso plurais. Com isso, o sujeito se forma com o outro, numa interação ecossistêmica, em um processo endógeno e exógeno em que alteridade e singularidade estão imbricadas e são importantíssimas para o processo formativo de identidades. Os diferentes e diversos "eu" e "tu" e a diversidade de expressões sociais e culturais possibilitam as construções identitárias, entendendo que a construção do Eu indivíduo está diretamente ligada ao outro. Em outras palavras: o outro e todas as suas diferenças e semelhanças ajudam a construir o que cada um é – o eu, e, assim, a construção social coletiva, na relação eu-tu (BUBER).

O Ensino Religioso tem como objeto de estudo os conhecimentos religiosos que se formam com base





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

nos estudos de crenças religiosas e filosofias de vida, os elementos constituintes das manifestações religiosas e o que esses representam nas subjetividades. Assim, a diversidade dos fatos religiosos integra a unidade humana em seus aspectos subjetivos e coletivos, pois suas crenças, manifestações religiosas, filosofia de vida e não crenças religiosas reverberam na produção cultural global. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso proposto para o sistema de ensino dos municípios que compõem o ADE Chapada Diamantina e Regiões visa construir com base na aprendizagem dos conhecimentos religiosos e dos conhecimentos das filosofias de vida, o autorrespeito, a ética da alteridade e a boa convivência entre as religiões, bem como o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais fundamentadas em princípios éticos e valores morais. Importante salientar que, nessa concepção, o ensino religioso é conduzido cientificamente embasado em concepções antropológicas e sociais de transcendência e alteridade. Portanto, não é exigido a alunas e alunos e a professoras e professores que se identifiquem com nenhuma tradição religiosa ou filosofia de vida.

# Unidades temáticas

As competências gerais explícitas na BNCC e as específicas propostas para o Ensino Religioso, assim com as contribuições dos municípios que constituem o ADE Chapada Diamantina e Regiões, estão sistematizadas neste Referencial Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental. Idem para as unidades temáticas e os objetos do conhecimento.

As unidades temáticas contempladas são **Manifestações religiosas** e **Crenças religiosas e filosofias de vida**.

O trabalho pedagógico do componente curricular Ensino Religioso precisa tornar-se mais acessível aos processos de ensino e de aprendizagem. Para alcançar um bom nível de interação e participação das alunas e dos alunos, é interessante que as metodologias empregadas em sala de aula sejam fundamentadas no diálogo e as questões de valores e atitudes sejam trabalhadas com base em princípios éticos e fundamentos da cidadania. É salutar que todas e todos compreendam que o Ensino Religioso é um componente curricular que tem como objetivo o estudo das diversas alteridades, identidades, o conhecimento das diversas manifestações religiosas e filosofias de vida, com os respectivos ritos, símbolos, crenças e convicções para enfim, compreender a formação social, cultural e individual do ser humano e da sociedade. Conhecer, compreender e respeitar para melhor viver e conviver.

Além de priorizar o diálogo e a valorização dos conhecimentos prévios, é importante que a professora, ou o professor, trabalhe com os alunos com pesquisas orientadas, com vivências práticas e exploração de imagens, usando o concreto para que os adolescentes compreendam os saberes religiosos e as filosofias de vida que constituem a humanidade. Dessa forma, as alunas e os alunos desenvolverão a empatia, o respeito e os valores que constituem a ética da alteridade, os princípios que, geralmente, "coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e do bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicção, e os direitos individuais e coletivos" (BNCC, 2017). Enfim, é importante que a docente e o docente priorizem metodologias ativas que envolvam e mobilizem a aluna e o aluno para novos conhecimentos e atitudes éticas.

A estrutura curricular dos anos finais do Ensino Fundamental está disposta em componentes ministrados por docentes especialistas. Dessa forma, os conteúdos tendem a ser selecionados e trabalhados de maneira isolada e desarticulada. Geralmente, a construção dos conhecimentos é fragmentada. Isso dificulta, mas não impossibilita, o trabalho docente colaborativo e interdisciplinar. Docentes, enquanto mediadores do processo de aprendizagem e protagonistas de seus planejamentos didáticos, devem pautar seu trabalho pedagógico de maneira a articular os conteúdos das disciplinas à realidade social dos es-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

tudantes, que é complexa e multifacetada. É preciso haver uma ruptura paradigmática e epistemológica do trabalho docente como um todo, transformando o fazer pedagógico e profissional em um processo articulado e colaborativo.

O Ensino Religioso, por ser uma área do conhecimento que tem muita afinidade com as Ciências Humanas e Sociais, mantém conteúdos que certamente podem ser integrados e desenvolvidos interdisciplinarmente. As estudantes e os estudantes vão perceber as conexões existentes entre os saberes dessas distintas áreas do conhecimento e perceberão que os conteúdos de Ensino Religioso são constituintes da formação individual e do coletivo social em suas diversas dimensões: histórica, política, ética, cultural, tecnológica e biológica.

# Avaliação

"O Ensino Religioso, como componente curricular integrante e integrador do currículo, necessita do processo de avaliação que deve ser entendido como um instrumento contínuo para aperfeiçoamento da prática pedagógica colaborando na crescente busca do ser" (GOMES, 2003). Nessa perspectiva, entende-se que o processo avaliativo deve ser formativo, analisando o desenvolvimento da aluna e do aluno para além do cognitivo e do desempenho escolar relacionado à reprodução de conteúdos trabalhados em sala de aula. Considera-se que a avaliação da aprendizagem no Ensino Religioso está a serviço da ação, que tem como objetivo "a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais" (HOFFMANN, 2014). Nesse tipo de avaliação, o olhar do docente está mais focado para promoção moral e intelectual dos estudantes, pois a natureza da formação humana transcende a concepção de avaliação classificatória e de julgamento de resultados. No Ensino Religioso, a avaliação está mais no campo de entender as aprendizagens enquanto atitudes e valores éticos, isto é, compreender se a estudante e o estudante desenvolveram-se intelectualmente de maneira a se autocompreender, conviver com os outros e em relação interativa constante com o mundo. A intenção avaliativa formativa visa a constante formação e transformação dos aprendizes, foge ao aspecto de verificação de resultados. Para tanto, é possível desenvolver uma avaliação baseada em trabalhos individuais, em grupos, palestras, visitas a locais sagrados, debates de temas sociais relevantes, em que a participação da estudante e do estudante e suas atitudes sejam consideradas no contexto avaliativo, inclusive, dando destaque à autoavaliação enquanto possibilidade de desenvolvimento da autonomia e de tomadas de decisões conscientes e responsáveis.

Essa concepção de avaliação do Ensino Religioso é demarcada, principalmente, pela abordagem metodológica dialógica, facilitando a interação autêntica da professora, ou do professor, com a turma. Assim, a educanda e o educando têm a possibilidade de expressar ideias, autoconhecer-se, serem vistos e de se sentirem protagonistas da própria vida, autoras e autores de sua trajetória, sujeitos de sua história. Portanto, a avaliação da aprendizagem dos conhecimentos religiosos deve se dar baseada nos conceitos e valores coerentes com os princípios éticos.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## 6º ano – Ensino Religioso

| CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Entender o papel da tradição escrita como meio de transmissão e preservação das memórias e reconhecer a sua importância na comunicação dos ensinamentos religiosos e de filosofias de vida. | Entende o papel da tradição escrita na preservação das memórias e ensinamentos religiosos?<br>Reconhece que os textos escritos são importantes na comunicação dos ensinamentos religiosos para as gerações futuras? |
| Identificar e conhecer os diversos textos escritos religiosos e de filosofias de vida e reconhecer suas contribuições na construção cultural da humanidade. | Exemplifica, com base em sua realidade local, textos escritos religiosos e/ou de filosofias de vida?<br>Reconhece a contribuição dos textos escritos religiosos e de filosofias de vida na construção social do contexto social e, de forma geral, da humanidade? |
| Entender a sacralidade dos textos escritos religiosos e de filosofias de vida. | Entende o motivo pelo qual as pessoas sacralizam os textos escritos religiosos e de filosofias de vida? |
| Compreender e respeitar os significados de símbolos, ritos e mitos das tradições religiosas e filosofias de vida existentes em seu contexto social. | Conhece o conceito de símbolos, ritos e mitos?<br>Exemplifica algum símbolo, rito, mito religioso e de filosofia de vida destacado em sua vivência local?<br>Compreende e respeita os significados de símbolos, ritos e mitos das tradições religiosas e filosofias de vida de sua localidade e região?<br>Valoriza os símbolos, ritos e mitos das tradições religiosas e filosofias de vida do seu contexto social? |
| Estabelecer semelhanças entre símbolos, ritos e mitos nas celebrações das diversas manifestações religiosas e filosofias de vida. | Exemplifica as diferenças e semelhanças entre alguns símbolos, ritos e mitos nas celebrações das diversas manifestações religiosas existentes em seu contexto social?<br>Respeita a diversidade de ritos, símbolos e mitos existente nas manifestações religiosas e de filosofias de vida encontradas em sua realidade social? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 7º ano – Ensino Religioso

| MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Conhecer os conceitos de mística e espiritualidade e a importância deles na formação integral do ser humano. | Diferencia os conceitos de mística e espiritualidade?<br>Identifica a importância da mística e espiritualidade na formação integral do ser humano? |
| Identificar as práticas de comunicação entre os homens e as divindades em distintas tradições religiosas e compreender os seus significados. | Cita atos de comunicação entre homens e divindades?<br>Reconhece o significado das comunicações entre os homens e as divindades nas diversas tradições religiosas?<br>Respeita as distintas práticas de comunicação que os homens mantêm com as divindades?<br>Exemplifica diferentes formas de comunicação entre as pessoas e as divindades com base em sua vivência social? |
| Reconhecer e respeitar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em situações de vulnerabilidades, tais como: doenças, catástrofes naturais e acidentes, entre outras. | Exemplifica momentos de práticas de espiritualidade utilizadas por pessoas em situações de vulnerabilidades?<br>Respeita práticas de espiritualidade que pessoas em situação vulnerável usam para amenizar as aflições? |
| Reconhecer o papel das lideranças de diversas tradições religiosas e filosofias de vida que se destacaram por suas contribuições à sociedade. | Conhece o papel de lideranças religiosas e seculares que se destacaram por suas contribuições à sociedade?<br>Cita lideranças religiosas e seculares de sua localidade?<br>Exemplifica lideranças de tradições religiosas e de filosofias de vida que se destacaram na humanidade?<br>Identifica contribuições de lideranças religiosas à sociedade local? |
| **CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo a influência nas condutas pessoais e práticas sociais. | Conhece a definição de princípios éticos?<br>Identifica os princípios éticos das diferentes tradições religiosas e de filosofias de vida?<br>Observa a influências desses princípios éticos nas condutas individuais e sociais das pessoas? |
| Reconhecer iniciativas das tradições religiosas e de filosofias de vida voltadas à promoção dos direitos humanos e à sustentabilidade social e ambiental. | Conhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos?<br>Identifica a concepção dos Direitos Humanos?<br>Reconhece iniciativas das tradições religiosas e filosofias de vida voltadas à promoção dos direitos humanos? |
| Identificar o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção de direitos humanos. | Identifica o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção de direitos humanos?<br>Discute o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa dos direitos humanos? |
| Discutir intervenções sociais que possibilitem a promoção da convivência ética entre as religiões. | Entende o seu papel enquanto cidadão?<br>Discute intervenções que promovam a convivência ética entre as religiões? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Componentes curriculares

## 8º ano – Ensino Religioso

| CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crenças e convicções. | Reconhece o direito à liberdade de consciência, crenças e convicções?<br>Questiona concepções e práticas sociais que as violam? |
| Reconhecer e discutir como as crenças e convicções influenciam as escolhas e atitudes das pessoas de forma individual e social. | Identifica as influências das crenças e convicções na vida das pessoas de forma individual e coletiva?<br>Discute como as crenças e convicções influenciam as escolhas e atitudes das pessoas em vários aspectos? |
| Reconhecer a importância que as crenças religiosas têm na construção identitária de um povo. | Identifica a contribuição das crenças religiosas na construção identitária de um povo?<br>Reconhece e respeita a importância das contribuições das crenças religiosas na construção de um povo? |
| Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte. | Conhece o significado de doutrina religiosa?<br>Conhece as doutrinas das diferentes tradições religiosas?<br>Analisa como as diferentes doutrinas religiosas concebem o mundo, a vida e a morte? |
| Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, Educação, economia). | Reconhece a possibilidade de influência das filosofias de vida, tradições e instituições religiosas nos diversos campos da esfera pública?<br>Discute como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública?<br>Discute sobre as possibilidades e os limites de interferência das tradições religiosas e filosofias de vida na esfera pública? |
| Analisar contribuições oriundas da esfera pública para diminuir a intolerância religiosa e melhorar a convivência entre as religiões. | Exemplifica contribuições oriundas da esfera pública para diminuir a intolerância religiosa em seu contexto social?<br>Discute as contribuições oriundas da esfera pública para diminuir a intolerância religiosa e melhorar a convivência entre as religiões? |
| Examinar as diferentes formas de uso das mídias e tecnologias pelas tradições religiosas e filosofias de vida. | Discute o uso das mídias e tecnologias pelas diferentes tradições religiosas?<br>Percebe alguma utilização das mídias e tecnologias pelas tradições religiosas de sua localidade?<br>Identifica a contribuição das novas tecnologias para agregar mais adeptos às diferentes religiões e filosofias de vida? |
| Analisar a contribuição das mídias e tecnologias no aumento do comércio religioso. | Reconhece ações comerciais de artigos religiosos?<br>Analisa a contribuição das novas tecnologias ao crescimento do comércio religioso? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## 9º ano – Ensino Religioso

| CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer os conceitos de imanência e transcendência nas tradições religiosas e filosofias de vida. | Conhece os conceitos de imanência e transcendência nas tradições religiosas e filosofias de vida? |
| Identificar significados de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida. | Identifica significados de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida? |
| Conhecer diversos ritos de passagem da vida para a morte em algumas crenças religiosas e filosofias de vida. | Conhece ritos de passagem da vida para a morte em algumas crenças religiosas e filosofias de vida? |
| Compreender os significados das realidades imanente e transcendente para as diferentes tradições religiosas e filosofias de vida. | Conhece os significados das realidades imanente e transcendente para as diversas tradições religiosas e filosofias de vida?<br>Compreende os significados dados pelas diferentes tradições religiosas e filosofias de vida às realidades imanente e transcendente? |
| Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. | Conhece os princípios e orientações para o cuidado da vida nas diferentes tradições religiosas e filosofias de vida?<br>Discute e respeita esses princípios e orientações para o cuidado da vida nas tradições religiosas e filosofias de vida? |
| Discutir como os grandes meios de comunicação expressam suas concepções acerca da valorização e/ou do desrespeito à vida. | Acompanha o que os grandes meios de comunicação expressam sobre a valorização e/ou desrespeito à vida?<br>Discute sobre as expressões de valorização e de desrespeito à vida, veiculadas pelos grandes meios de comunicação? |
| Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. | Reconhece a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana? |
| Identificar princípios e valores éticos, nos diversos aspectos que possam alicerçar a construção de projetos de vida. | Reconhece o significado de projeto de vida?<br>Identifica princípios e valores éticos, em seus diversos aspectos, que possam alicerçar a construção de projetos de vida? |
| Produzir projetos de vida fundamentados em princípios éticos e valores morais. | Compreende a importância de projeto de vida?<br>Identifica o seu projeto de vida?<br>Produz um projeto de vida fundamentado em princípios éticos e valores morais? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Prefeitura Municipal de Canarana

Diário Oficial do Município

quarta-feira, 20 de janeiro de 2021 | Ano V - Edição nº 00557 | Caderno 1






Aprendizagem contextualizada e relacionada ao projeto de vida das estudantes e dos estudantes da EJA *(Foto: Acervo Semec/Wagner)*

# 4 Educação de Jovens e Adultos

Um referencial curricular para atender às necessidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa, inicialmente, considerar que os sujeitos matriculados nas redes, nessa modalidade, devem ser reconhecidos como pertencentes a determinados grupos culturais, sociais e econômicos que vivem e sobrevivem em uma sociedade letrada, competitiva e, muitas vezes, injusta. Os estigmas que historicamente carregam não podem ceifar a condição humana, os conhecimentos, a visão de mundo, os saberes e as aprendizagens vivenciadas e adquiridas ao longo da vida, com destaque ao envolvimento com o mundo do trabalho, seja ele formal ou informal.

## Desafios

Com base nesses elementos, é possível dimensionar que o trabalho na EJA apresenta alguns desafios, a começar pela dificuldade de muitas estudantes e muitos estudantes em garantir a assiduidade, a pontualidade e a permanência na escola ao longo do ano letivo. Vale também considerar os fatores que impedem o acesso, a fixação em um determinado lugar (seja em áreas urbanas ou rurais), a interação e a produção de conhecimentos estruturantes para uma Educação Integral e articulada ou atrelada ao exercício da cidadania democrática plena. É necessário, assim, um espaço aberto de comunicação e diálogo constantes, em que as vozes e os anseios pos-





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



sam ser ouvidos, atendidos e respeitados, considerando as demandas de aprendizagem necessárias e fundamentais em cada escola, de acordo com o local, o público e os interesses de estudantes de forma geral.

É importante, também, considerar as grandes inquietações da contemporaneidade acerca da sociedade e da escola, entendendo que ambas se constituem em lugares privilegiados de aprendizagens relevantes para ações cidadãs que afetam de modo especial o trabalho de gestores, educadores e comunidade escolar. Nesse sentido, deve-se garantir um referencial curricular que contribua na formação dos sujeitos da EJA com vistas ao fortalecimento de relações sociais que assegurem seus direitos de aprendizagem e de ser cidadãs e cidadãos no mundo, valorizando conteúdos historicamente produzidos e socialmente visíveis.

Com base nessa perspectiva, nos estudos acadêmicos contemporâneos (FREIRE, 1980, 1987, 1991; ARROYO, 2011; GADOTTI, 2013), no Documento Curricular Referencial da Bahia (BAHIA, 2019) e nas políticas educacionais desenvolvidas nos municípios que constituem o ADE Chapada Diamantina e Regiões, as educadoras e os educadores formularam contribuições para a construção do Referencial Curricular da EJA.

## Pressupostos

Neste material, as estudantes e os estudantes são tidos como sujeitos centrais do processo de aprendizagem e são consideradas as características culturais, históricas e políticas das regiões. Com isso, as propostas pedagógicas respeitam e valorizam as identidades locais e as experiências de seus atores sociais, representados por mulheres e homens, adolescentes, jovens, adultos, idosas e idosos, todos que buscam o direito de vivenciar a "Educação ao longo da vida" (ARROYO, 2010), sobretudo os que não tiveram êxito no processo de escolarização na idade prevista. É importante, portanto, refletir sobre quem são essas pessoas e quais as suas perspectivas e os seus interesses na contemporaneidade.

Às equipes das secretariais de Educação dos municípios, juntamente com as educadoras e os educadores, cabe construir um alinhamento para definir o enfoque da EJA para idosas e idosos. Esse público tem especificidades e expectativas sobre a escolarização e os projetos de vida distintos dos jovens e dos adultos de outras faixas etárias. A EJA para idosas e idosos deve se fundar no direito à Educação como resposta de resistência aos processos históricos de exclusão social.

Por ser espaço de luta por existência e coexistência para os adultos mais experientes, a Educação deverá ser garantida com propostas que respeitem o acúmulo de vivências e de lucidez que os tornam sujeitos de autoria, de voz e de autoridade, contribuindo para tornar o ambiente escolar um espaço humanizado; um local de escuta e de promoção de valores que opere o respeito às diferenças e a construção do futuro por meio de aprendizagens oriundas de movimentos híbridos, unindo memórias e novos caminhos para conhecer.

Tendo como referências o que foi exposto:

- Como elaborar uma proposta para o ensino na EJA tendo como meta as aprendizagens que garantam o direito à cidadania plena dos sujeitos?
- Como as escolas precisam se estruturar ou reestruturar de modo a atender, na medida do possível, tais quesitos?
- Como construir um currículo que "dialogue com as demandas heterogêneas dos participantes e que incorpore as especificidades e diversidades presentes em suas origens, culturas, saberes, conhecimentos e projetos de vida?" (Contribuição dos educadores no GTT ADE Chapada Diamantina e Regiões, 2019).

## Reflexos no currículo

O currículo prevê e garante a qualidade pedagógica que vai assegurar a articulação entre os saberes vividos e aqueles produzidos na escola, além de delinear sua forma de organização e compartilhamento, bem



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

como o planejamento das aulas, ajudando, assim, a proporcionar um ambiente em que são incorporados valores que "permitem o exercício sistemático de análise da realidade" (Contribuição dos educadores no GTT ADE Chapada Diamantina e Regiões, 2019).

Como a EJA está pautada nos princípios da Educação popular, sua abordagem deve ser desenvolvida baseada no diálogo igualitário (FREIRE, 1997), criando condições para que as estudantes e os estudantes jovens e adultos reflitam sobre as práticas sociais e as novas formas de aprendizagem, ajudando no projeto pessoal e na melhor qualificação para a atuação crítica nos coletivos sociais.

Há várias formas de contemplar as ideias, atitudes, concepções e práticas que estão de acordo com a realidade dos estudantes: valorizando as experiências vividas, ressignificando os conhecimentos prévios, estabelecendo relações de autonomia para formar sujeitos críticos e participativos e considerando a necessidade de trabalhar os objetos do conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar.

Esses entendimentos só serão possíveis se houver disposição política de todos os responsáveis pela Educação, pois é preciso mover-se, atuar, intervir, reformular, repensar e rediscutir caso o que já foi elaborado não funcionar de imediato.

O currículo que emergirá deste Referencial Curricular e o trabalho pedagógico na EJA devem possibilitar o tratamento do objeto do conhecimento de cada componente curricular por meio de problematização. O objetivo é promover o desenvolvimento integral da pessoa, com uma visão de sujeito que se constrói na historicidade, tornando-o produtor de conhecimento, riqueza e bens culturais. Nessa perspectiva, a estudante e o estudante são os autores da própria história, pois são ela e ele que sentem, trabalham, pensam, amam, transformam e transformam-se, vivem e promovem novas práticas sociais.

Este Referencial Curricular para a EJA é, portanto, norteado pela concepção de conhecimento como resultado de interações, apropriações e trocas cognitivas, históricas e culturais (ARROYO, 2010) que, mediadas pela professora e pelo professor, geram posicionamentos e produções autorais por seus sujeitos. Aprender, então, implica construções que consideram as relações entre o que o sujeito já sabe e o que ele potencialmente pode construir, ressaltando o papel da escola ao oportunizar situações favoráveis a avanços significativos de sistematização de maneira prática e eficaz.

## Organização do Referencial Curricular

Este documento apresenta uma organização por áreas do conhecimento, que estão subdivididas por eixos temáticos em cada componente curricular. Este, por sua vez, desdobra-se em aprendizagens esperadas e indicadores de avaliação. Com esse modelo curricular, é possível que a equipe pedagógica das escolas – formada por diretora, ou diretor; coordenadora, ou coordenador; professoras e professores e outros profissionais – possa orientar-se para desenhar a proposta pedagógica de cada componente sem perder de vista os contextos sociais, culturais, históricos e econômicos em que se inserem a escola e, principalmente, o processo formativo dos sujeitos que dela fazem parte.

As aprendizagens esperadas e os indicadores de avaliação aqui apresentados podem ser tomados como pontos de partida que cada professora, ou professor, vai adaptar às necessidades de aprendizagens de cada turma ou grupo, desde que as escolhas sejam potentes para o diálogo e a construção dos conhecimentos em questão. Ao organizar o que ensinar na EJA, é necessário garantir agrupamentos de abordagens que relacionem aspectos relevantes no campo da formação dos sujeitos.

O grupo de estudantes que compõem as classes da EJA configura-se, na maioria das vezes, por falta de oportunidades sociais e de políticas públicas de Educação para os segmentos populares. Logo, o currículo da EJA deve ter o compromisso com as histórias de vidas socialmente silenciadas; ser vivo, crítico e representativo dos modos de resistir daqueles socialmente excluídos.

As novas construções conceituais e empíricas resultarão da mediação de situações didáticas intencionais que possibilitem reflexões, construções e superação de crenças, que inclusive afetam a autoestima dos estudantes quanto à própria capacidade e ao merecimento de aprender e de se transformar enquanto pessoas integradas e importantes na sociedade.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

A organização do currículo da EJA norteada pelo delineamento de eixos temáticos avança no respeito às especificidades e à heterogeneidade de seus estudantes. Com isso, é possível atender aos distintos interesses de jovens, adultos e também de idosas e idosos, contribuindo para transformar os processos formativos na escola em oportunidades de conquistas de novas aprendizagens. Essa é uma chance de aproximar diferentes gerações em seus percursos cognitivos e sociais, tendo em vista que todos os integrantes da EJA são verdadeiros representantes de estratégias de resistência histórica na ruptura de condições desiguais que ameaçam os direitos inerentes à cidadania. Assim, por apostar na escola, esses sujeitos merecem a sua melhor poesia.

Ainda sobre a estruturação do documento, cada área do conhecimento está subdividida em duas partes: a primeira, com os conhecimentos e as aprendizagens necessários para os três primeiros anos do ciclo de ensino, ou estágios de aprendizagens, como é descrito em algumas redes, está no livro do Referencial Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a segunda, para o trabalho de mais dois anos, está nesta publicação, concluindo, assim, as etapas que antecedem o Ensino Médio.

Este Referencial Curricular propõe que o currículo da EJA torne-se um aporte de reflexões sobre as emergências das ligações entre tecnologias, novas formas de trabalho e direitos do trabalhador, dialogando com as temáticas que fortalecem a cidadania. Tudo isso considerando as condições e viabilidades de cada realidade. Trata-se de pensar um currículo para o viver sustentável, que respeita e valoriza a diversidade, as contribuições das culturas ancestrais e a religiosidade.

A velocidade grande com que as informações e as tecnologias são geradas e reproduzidas na atualidade é uma dimensão que não pode ficar de fora do planejamento da professora, ou do professor, que terá a incumbência de orientar quanto à pesquisa e ao estudo em fontes confiáveis, evidenciando a distinção entre informação, conhecimento e saber.

As atividades pedagógicas devem ser organizadas considerando questões e problematizações que unam teoria e prática; razão e sensibilidade; Educação, trabalho e consciência, superando o ensino descontextualizado de conteúdos ou treinamento para atividades laborais.

De acordo com os estudos de Freire (1997) e Gadotti (2013), a prática pedagógica precisa propiciar oportunidades para que as estudantes e os estudantes desenvolvam diferentes estratégias de interpretar, agir e resolver problemas. Na EJA, uma grande contribuição da escola é proporcionar a reflexão, pondo em jogo o que os sujeitos já sabem e pensam, podendo, de algum modo, subsidiá-los a repensar suas posições e ajudá-los na tomada de decisões com responsabilidade social.

Desse modo, um currículo para a EJA, além de proporcionar situações desafiadoras para a produção do conhecimento, deve garantir formas de circulação de novas descobertas e elaborações, valorizando a dimensão sociocultural das contribuições das distintas áreas do conhecimento, como o papel das Ciências, da Matemática, das Artes e da Educação Física na sociedade.

O Referencial Curricular da EJA aponta para algumas premissas que sustentam a nossa concepção:

- O contexto escolar deve ser estruturante para as aprendizagens individuais e coletivas.
- O que se aprende nas aulas da EJA são práticas sociais.
- O ensino deve dialogar com os conhecimentos prévios trazidos para a escola pelos sujeitos da EJA.
- A qualidade da interação entre os pares merece atenção na mediação docente.
- A avaliação consiste em oportunidade de apropriação das próprias estratégias de aprendizagem, gerando descobertas, reelaborações e pensamento autônomo, no qual o sujeito reconhece quanto avançou e em que pode melhorar, inclusive para considerar a aprovação ou não das estudantes e dos estudantes.

Assim, faz-se necessário garantir às estudantes e aos estudantes da EJA, por meio desta proposta, abordagens que garantam um tratamento dialógico, interdisciplinar, contextualizado e socialmente referenciado das temáticas, dos objetos do conhecimento e de suas modalidades organizativas no trabalho pedagógico na sala de aula.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Indicadores de aprendizagem e avaliação

## Língua Portuguesa

| LEITURA E ESCUTA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos e/ou complementando as ideias apresentadas sempre que necessário. | Escuta atenciosamente e com interesse a fala de professores e colegas?<br>Faz comentários ou formula perguntas pertinentes respeitando os turnos de fala?<br>Solicita esclarecimentos sobre temas ou ideias quando tem dúvidas? |
| Participar de rodas de leitura, rodas de conversa ou de jornal, no contexto escolar, fazendo perguntas sobre o tema tratado, expressando-se de maneira audível e ouvindo os colegas. | Participa de rodas de leitura fazendo comentários sobre os textos ou obras lidas?<br>Participa de rodas de conversa ou de jornal discutindo temas de interesse social ou do contexto escolar?<br>Expressa-se utilizando tom de voz audível?<br>Escuta e respeita a opinião e ideias dos colegas? |
| Participar de conversação espontânea presencial, reconhecendo suas características, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando formas de tratamento adequadas de acordo com a situação e a posição do interlocutor. | Participa de conversação espontânea com interesse?<br>Reconhece sua vez de falar e de ouvir?<br>Utiliza fórmulas de cortesia, cumprimentos e expressões quando necessário? |
| Reconhecer os 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 na TV, aula, debate etc.) utilizando os registros apropriados para as diferentes situações. | Reconhece os gêneros presentes no discurso oral em diferentes situações e contextos comunicativos?<br>Identifica as características dos gêneros do discurso oral e realiza registros apropriados de cada um deles? |
| Reconhecer características regionais, urbanas e rurais da fala em canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, respeitando as diversidades como características do uso da língua por diferentes culturas locais, regionais, nacionais ou de outros países, rejeitando preconceitos linguísticos. | Identifica e respeita as variedades linguísticas em textos falados, gravações e canções?<br>Analisa características do uso da língua em diferentes culturas?<br>Valoriza as variedades linguísticas locais e regionais rejeitando os preconceitos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar textos com funções relacionadas aos diversos campos de atuação às diferentes mídias: impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. | Identifica as funções dos textos relacionados aos diversos campos de atuação (vida cotidiana, artístico-literários, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e jornalístico-midiático)?<br>Diferencia os textos presentes nos diferentes campos e mídias?<br>Reconhece as finalidades de cada texto em cada campo de atuação?<br>Identifica suportes e portadores impressos e digitais de publicações desses textos? |
| Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. | Antecipa e infere o assunto ou tema do texto apoiando-se em conhecimentos prévios sobre o gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra?<br>Confirma as antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura?<br>Utiliza informações presentes nos textos para validar ou refutar predições feitas? |
| Interessar-se e envolver-se pela leitura de obras literárias, textos de divulgação científica e textos jornalísticos que circulam em várias mídias. | Realiza apreciações na leitura crítica de textos verbais e outras produções culturais?<br>Posiciona-se de maneira responsável em relação aos textos lidos? |
| Reconhecer as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos jornalísticos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. | Identifica as vozes presentes em notícias, reportagens, entrevistas e em outros textos do campo jornalístico?<br>Identifica os efeitos de sentido presentes no discurso direto, indireto, indireto livre, citações?<br>Diferencia discurso direto, indireto, indireto livre? |
| Utilizar procedimentos de leitor para tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. | Antecipa informações com base em títulos, subtítulos e outras pistas visuais e linguísticas presentes no texto?<br>Localiza informações no texto?<br>Utiliza informações presentes nos textos para validar ou refutar predições feitas?<br>Analisa e usa informações presentes nos textos conforme os objetivos apresentados? |
| Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. | Interpreta o sentido de palavras ou expressões desconhecidas pelo contexto semântico ou linguístico ?<br>Deduz, pelo contexto semântico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas? |
| Ler, reconhecer e apreciar textos literários reconhecidos e valorizados socialmente, assim como aqueles relativos à literatura periférica e que valorizem as matrizes africanas e indígenas, trocando ideias e opiniões com seus pares. | Lê, aprecia e valoriza textos literários trocando ideias e opiniões com seus pares?<br>Reconhece o valor de textos literários de matrizes africanas e indígenas?<br>Aprecia a literatura considerada periférica e valoriza seus conhecimentos e sua influência na cultura? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Língua Portuguesa

| LEITURA E ESCUTA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Ler, reconhecer e identificar a função social de textos não literários relacionados à esfera do cotidiano, do mundo do trabalho e da esfera escolar e científica, entre outras esferas. | Identifica a função social dos textos nas esferas de circulação social?<br>Reconhece os textos que circulam socialmente? |
| Ler para pesquisar, estudar e compartilhar as aprendizagens e os conhecimentos com outros fazendo uso de comportamentos e procedimentos de leitura próprios dessa situação. | Realiza procedimentos de leitura de estudante?<br>Compartilha o que estuda em situações de trabalho em grupo ou em apresentações coletivas orais?<br>Realiza comportamentos próprios de quem lê em situação de estudo (grifar, fazer anotações e resumos)? |
| **PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar o texto (oral e escrito) a ser produzido tendo em vista os contextos de produção do texto. | Planeja o texto a ser produzido autonomamente ou em colaboração com colegas e professores?<br>Planeja o texto considerando para que escreve, para quem escreve, o que escrever e de que modo escrever? |
| Produzir textos (orais e escritos) considerando a adequação ao contexto de produção e circulação, ao modo, à variedade linguística e às propriedades textuais e do gênero. | Produz o texto considerando para que escreve, para quem escreve, o que escrever e de que modo escrever?<br>Produz textos escritos orientando-se pelo planejamento e considerando os contextos de produção?<br>Produz textos orais de apreciação e opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando conhecimento sobre o gênero a ser produzido? |
| Realizar registros como notas, esquemas, sínteses, fotos e vídeos em situação de intercâmbios orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema tendo em vista apoiar o estudo e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. | Utiliza procedimentos e comportamentos próprios de quem produz textos, como ler e reler o que produziu e revisar o texto enquanto escreve?<br>Toma nota de aulas, apresentações orais, entrevistas identificando as principais informações?<br>Toma nota de aulas, apresentações orais, entrevistas, hierarquizando as informações mais relevantes?<br>Elabora esquemas e sínteses para apoiar o estudo e a reflexão com base no registro das notas? |
| Expor, por meio de textos orais (seminários e debates), aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento. | Discute aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, problemas do cotidiano e de convivência alimentado por pesquisas próprias em fontes diversas, considerando a fala do outro, ouvindo de maneira respeitosa, emitindo e justificando opiniões?<br>Formula perguntas e comentários referentes ao tema em estudo para apoiar sua exposição oral?<br>Produz sínteses sobre o tema tratado, considerando as discussões realizadas e opiniões apresentadas?<br>Expõe, por meio de textos orais, aspectos relacionados a temas estudados nas áreas do conhecimento? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Revisar o texto produzido tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, à formatação e ao uso adequado de ferramentas de edição e norma culta. | Revisa textos autonomamente ou em colaboração com colegas, professora, ou professor, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, formatação, uso adequado de ferramentas de edição e norma culta? |
| Participar ativamente dos processos de planejamento, textualização, revisão e edição, considerando o contexto de produção. | Participa de maneira colaborativa dos processos de planejamento, textualização, revisão e edição, tendo em vista o contexto de produção? |
| **ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Comparar textos organizados em diferentes gêneros e esferas sociais, para identificar as características específicas de cada um e organizados no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada. | Identifica as características específicas de textos presentes nas diversas esferas sociais e gêneros?<br>Valida as características presentes em textos organizados em um mesmo gênero? |
| Analisar estratégias de coesão lexical utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos. | Reconhece o efeito de sentido causado pelo uso de palavras de um mesmo campo semântico?<br>Analisa o efeito causado pelo uso de reiterações como uma estratégia de coesão lexical? |
| Eliminar, autonomamente, repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo elipse do referente. | Faz uso frequente da substituição lexical para evitar repetições indesejadas em situações de produção e revisão textual?<br>Reconhece a elipse como uma estratégia para evitar repetição indesejada?<br>Faz uso da elipse em situações de produção e revisão textual, sempre que possível? |
| Utilizar, de modo autônomo, organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. | Identifica palavras ou expressões que funcionam como organizadores textuais adequados a cada gênero?<br>Utiliza organizadores textuais em produções adequando-os ao gênero? |
| Analisar o papel da manutenção do tempo verbal predominante e da articulação entre os tempos verbais do texto no estabelecimento da coesão. | Identifica os tempos verbais presentes nos textos que analisa e produz?<br>Relaciona o tempo verbal à construção da progressão textual? |
| Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto, empregando o mesmo tipo de narrador nos casos em que se fizer necessário. | Identifica o foco narrativo do texto?<br>Mantém o foco narrativo em suas produções? |
| Reconhecer e utilizar em suas produções textuais a concordância nominal adequada (flexão dos adjetivos, artigos e substantivos) na produção textual. | Identificar as possibilidades de flexão dos adjetivos, artigos e substantivos?<br>Realiza a concordância nominal adequada na produção e revisão de textos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Língua Portuguesa

| ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer as variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. | Identifica a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas?<br>Identifica a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros?<br>Valoriza e respeita variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas?<br>Valoriza e respeita variedades da Língua Portuguesa determinadas por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros? |
| Reconhecer e utilizar a concordância verbal (flexão dos verbos em número e pessoa) adequadamente. | Identifica as possibilidades de flexão dos verbos em número e pessoa?<br>Realiza a concordância verbal adequada na produção e revisão de textos? |
| Analisar os usos e funções dos pronomes, considerando sua importância como representante e acompanhante de nomes, bem como analisar os efeitos de sentido decorrentes de seu emprego (pessoais, possessivo, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos). | Analisa os usos e funções dos pronomes?<br>Reconhece os pronomes como acompanhante ou substituto de nomes?<br>Analisa os efeitos de sentido no emprego adequado dos pronomes? |
| Compreender o processo de formação dos períodos simples e compostos, reconhecendo as diferenças dos efeitos de sentido na construção e no emprego desses períodos nos textos. | Identifica os períodos simples e compostos em textos de diversos gêneros e esferas sociais?<br>Diferencia os efeitos de sentido no emprego desses períodos no processo de análise e produção de textos? |
| Analisar as funções que os variados tipos de sujeito exercem em relação às flexões do verbo e observar os efeitos de sentido decorrentes desse emprego, considerando as variedades linguísticas do português falado no Brasil. | Identifica os vários tipos de sujeitos existentes e reconhece seus efeitos de sentido?<br>Relaciona a função que o sujeito exerce em relação à flexão do verbo e observa seus efeitos de sentido?<br>Reconhece os variados tipos de sujeitos considerando as variedades linguísticas do português falado no Brasil. |
| Analisar, nas situações de produção ou de revisão de textos escritos, as possibilidades de ordem direta ou indireta em orações na Língua Portuguesa, identificando possíveis efeitos de sentido quanto ao emprego de uma ou de outra ordem. | Identifica a ordem direta ou indireta em textos escritos?<br>Reconhece os efeitos de sentido no uso de uma ou de outra ordem?<br>Faz uso adequado da ordem indireta procurando causar efeitos de sentido apropriados ao texto em produção? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Segmentar o texto em frases, utilizando a pontuação adequada e reconhecendo os efeitos de sentido provocados, de modo a favorecer a progressão temática e a coesão textual. | Organiza o texto em frases fazendo uso dos sinais de pontuação para finais de frase?<br>Organiza o texto em frases fazendo uso progressivo dos sinais de pontuação para o meio de frase?<br>Reconhece os efeitos de sentido provocados pelo uso adequado dos sinais de pontuação?<br>Reconhece os sinais de pontuação como recursos que favorecem a progressão e a coesão textual? |
| Relacionar a presença dos diferentes acentos gráficos à tonicidade da palavra e à pronúncia – aberta ou fechada. | Reconhece e identifica os acentos gráficos em palavras conhecidas?<br>Relaciona os acentos gráficos à pronúncia aberta ou fechada da sílaba?<br>Relaciona os acentos gráficos à tonicidade da palavra? |
| Empregar corretamente a acentuação em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas em palavras de uso recorrente. | Analisa adequadamente as palavras quanto à sílaba tônica?<br>Nomeia as palavras quanto à sílaba tônica?<br>Emprega corretamente a acentuação em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas em palavras de uso recorrente? |
| Analisar os diferentes efeitos de sentido ao pontuar um mesmo trecho de texto de diversas maneiras, especialmente expressividade. | Reconhece a pontuação como um recurso possível para representar a expressividade da língua falada?<br>Pontua um mesmo trecho do texto de diversas maneiras para analisar seus efeitos? |
| Empregar a vírgula em enumerações nas situações de produção e de revisão de textos. | Emprega a vírgula em enumerações nas situações de produção de texto?<br>Analisa o emprego da vírgula em enumerações nas situações de revisão de textos? |
| Reconhecer, analisar e empregar a vírgula, considerando que não se separa sujeito de verbo, nem quando o sujeito vem posposto nem quando houver inversão da ordem da oração. | Reconhece que não se separa sujeito de verbo, nem quando o sujeito vem posposto nem quando houver inversão da ordem da oração, seja em situações de análise de textos bem escritos, seja na produção e revisão textual?<br>Emprega a vírgula adequadamente não separando o sujeito do verbo mesmo quando houver inversão da ordem da oração? |
| Analisar os efeitos de sentido obtidos no texto com o emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas, verificando as implicações discursivas. | Percebe a relação entre o sentido existente e o sentido que se acrescenta ao termo denotado?<br>Emprega palavras com sentido denotativo e conotativo e verifica as implicações discursivas de seu uso?<br>Analisa os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras ou expressões denotativas e conotativas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Língua Portuguesa

| ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Escrever, convencionalmente, palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada (regularidades contextuais):<br>• R e RR;<br>• U e O em sílaba átona;<br>• I e E em sílaba átona;<br>• M e N que atuam como nasais em finais de sílabas; e<br>• ÃO, Ã, A, E, I, O e U em sílabas nasais iniciadas por M e N, utilizando o procedimento de revisão para identificar os contextos em que a letra será usada. | Escreve, convencionalmente, palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada (regularidades contextuais): R e RR?<br>Escreve, convencionalmente, palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada (regularidades contextuais): U e O em sílaba átona?<br>Escreve, convencionalmente, palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada (regularidades contextuais): I e E em sílaba átona?<br>Escreve, convencionalmente, palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada (regularidades contextuais): M e N que atuam como nasais em finais de sílabas, ÃO, Ã, A, E, I, O e U em sílabas nasais, iniciadas por M e N?<br>Utiliza procedimentos de revisão das produções para identificar os contextos em que a letra será usada? |
| Escrever convencionalmente:<br>• R em verbos na forma nominal de infinitivo;<br>• U em flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo;<br>• ÃO em flexões verbais do futuro do presente do indicativo;<br>• AM em flexões verbais do pretérito ou do presente; e<br>• NDO em verbos na forma nominal de gerúndio tomando decisões sobre o uso adequado de convenções ortográficas. | Analisa inventário de palavras com regularidades morfossintáticas para tomar decisões sobre o uso adequado de convenções ortográficas?<br>Identifica as principais características gramaticais de formação das palavras?<br>Escreve adequadamente: R em verbos na forma nominal de infinitivo, U em flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo, ÃO em flexões verbais do futuro do presente do indicativo, AM em flexões verbais do pretérito ou do presente, NDO em verbos na forma nominal de gerúndio? |
| Escrever, convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras com: S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ, entre outras, compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na Língua Portuguesa. | Escreve, convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras com: S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ, entre outras, compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na Língua Portuguesa? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Arte

| ARTES VISUAIS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Realizar exercícios artísticos visuais (fotografia, desenho, vídeo, pintura, colagem, modelagem etc.) que entrelacem os distintos aspectos dos elementos (forma, cor, signos etc.), revelando diálogos entre as diversas culturas e identidades. | Apresenta noções básicas de desenho, pintura, colagem e registro fotográfico?<br>Identifica categorias de colorimetria (primárias, secundárias, terciarias e neutras)?<br>Identifica tipologia das formas e linhas? |
| Discutir questões da diversidade e das culturas identitárias por meio das produções de artes visuais do seu território e do seu estado. | Compreende questões ligadas à cultura identitária por meio de obras relacionadas à produção visual popular?<br>Reflete sobre a importância das manifestações populares de sua região? |
| Criar composições artístico-visuais (desenho, pintura, colagens, figurinos, adereços, composições, estampas, objetos, artefatos, entre outros) estabelecendo diálogo com ritos e práticas populares. | Explora a possibilidade de criação com a relação das cores, materiais e composições ao ambiente e em diálogo com os temas propostos? |
| Desenvolver experiências artísticas visuais por meio de leitura de imagens (jornais, revistas, filmes, história em quadrinhos, fotografias etc.) que estimulem a percepção da equidade entre diferentes grupos sociais. | Apresenta capacidade de criação, abstração, imaginação, simbolização e representação?<br>Compreende as noções de equidade e justiça social?<br>Discute de forma crítica as relações entre diferentes grupos sociais demonstrando capacidade argumentativa? |
| Reconhecer diferentes formas de expressão das Artes Visuais (quadrinhos, dobraduras, esculturas, modelagens, instalações, vídeos, fotografias etc.) como elementos para o processo de criação artística. | Identifica expressão de artes visuais em quadrinhos, dobraduras, esculturas, modelagens, instalações, vídeos e fotografias etc.?<br>Revela apreensão de conceitos e procedimentos relativos à linguagem das Artes Visuais? |
| Conhecer e analisar a produção artística brasileira contemporânea como tatuagens, moda e artes urbanas, investigando-as por meio de seus processos de construção histórico-cultural. | Reconhece elementos visuais da arte urbana e suas especificidades?<br>Compreende elementos visuais existentes na cidade (grafites e intervenções)?<br>Compreende a centralidade do corpo na criação de elementos visuais? |
| Investigar temáticas relacionadas a identidades e diversidades com o contato com a linguagem visual e corporal. | Explora a construção visual com temas que relacionam o corpo como forma de expressão?<br>Explora a construção visual com temas que estabelecem relação com a cidade? |
| Vivenciar elementos estruturantes das artes visuais e promover processos de criação e intervenção artística em articulação interdisciplinar com dança, música e teatro. | Reconhece elementos visuais como ponto, linha, forma, cor e texturas?<br>Compreende a interdisciplinaridade como forma de organizar o conhecimento?<br>Valoriza o potencial da interdisciplinaridade para a pesquisa, inovação e desenvolvimento da linguagem? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Arte

| DANÇA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Investigar, no espaço escolar e fora dele, a relação entre os corpos e os ambientes para identificar ações corporais cotidianas, movimentos e vocabulários que sirvam de substrato para a composição em dança. | Identifica e elabora artisticamente elementos do cotidiano em composições coreográficas com estratégias de repetição?<br>Identifica as ações básicas do corpo (dobrar, torcer, alongar e girar) nos movimentos do cotidiano? |
| Compreender o cuidado com o próprio corpo e o do outro em grupo sociais da sua comunidade. | Entende a necessidade do cuidado com o corpo para uma melhor qualidade de vida?<br>Entende a necessidade do cuidado com o corpo do outro para uma melhor relação e convivência grupal? |
| Entender a aula de dança como um ambiente de reconhecimento de corporalidades múltiplas e complexas que trazem no movimento aspectos de uma ampla história de inserção sociopolítica, como sujeito da diversidade. | Compreende a importância da constituição da sua identidade com base na aceitação corporal, autoestima e reconhecimento da sua representatividade no contexto escolar, familiar e comunitário? |
| Pesquisar e entender o corpo físico e biológico enquanto corpo social e cultural. | Compreende o corpo enquanto um sistema constituído de dimensões biológicas, físicas, sociais e culturais?<br>Demonstra interesse em estudar a complexidade e importância do corpo enquanto cidadão na sociedade e na cultura? |
| **MÚSICA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Relacionar-se com a diversidade musical por meio da apreciação ativa de padrões rítmicos, melódicos e de timbre, presentes nas diversas culturas. | Demonstra capacidade de identificar e desenvolver processos de criação e composição com base em elementos da música?<br>Apresenta curiosidade e interesse na diversidade cultural, produção musical e pesquisa da linguagem? |
| Realizar atividades individuais e/ou coletivas com músicas que contemplem o patrimônio cultural imaterial do Brasil, abordando as particularidades da região, do estado e município. | Estabelece relações e significados do repertório musical e cultural com a história social da região, do estado e município? |
| Inventariar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.)? | Revela apreensão de conceitos e procedimentos relativos à linguagem da Música? |
| Identificar e analisar criticamente práticas sociais mediadas pela música nas quais se evidenciam ações discriminatórias de qualquer natureza, tais como gênero, etnia, religião e condição socioeconômica. | Problematiza atitudes preconceituosas e se posiciona em uma perspectiva contra as diversas formas de discriminação?<br>Identifica o potencial da música enquanto elemento de mobilização e participação social para discussão de temas relevantes da sociedade?<br>Argumenta acerca de práticas sociais mediadas pela música nas quais se evidenciam ações discriminatórias de qualquer natureza, tais como gênero, etnia, religião e condição socioeconômica? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Relacionar momentos históricos, nacionais e locais com as memórias musicais, pessoais e coletivas da comunidade. | Identifica momentos históricos nacionais com manifestações da produção musical brasileira: bossa nova, MPB, tropicália, axé, pagode, funk, forró, sertanejo etc.?<br>Relaciona memória musical com práticas sociais históricas? |
| Pesquisar registros audiovisuais de músicas de diversas matrizes culturais – indígenas, africanas e europeias, entre outras. | Demonstra capacidades básicas para utilizar recursos de registro de áudio e vídeo em equipamentos móveis para eventos musicais? |
| Conhecer o repertório de canções regionais históricas e contemporâneas. | Identifica o repertório de canções regionais históricas e contemporâneas?<br>Compartilha, em aula, seus achados de pesquisa sobre o cancioneiro regional e suas preferências?<br>Respeita e valoriza as preferências musicais diferentes das suas? |
| **TEATRO** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Experimentar, no corpo e na voz, a construção de personagens por meio de leituras dramáticas, jogos teatrais, improvisações e afins. | Apresenta capacidade de abstração, imaginação, simbolização e representação utilizando exercícios vocais e corporais para a construção de personagens?<br>Explora a possibilidade de construção de personagens por meio da utilização do texto teatral? |
| Participar de criações artísticas e intervenções cênicas que abordem questões raciais, de classe, de gênero de sexualidade e de inclusão, entre outras. | Apresenta capacidade de abstração, imaginação, simbolização e representação de temas relacionando-os às suas vivências e à comunidade?<br>Explora possibilidade de criação teatral com temas relacionados a questões identitárias?<br>Discute, de forma crítica e contextualizada, temas relacionados a questões identitárias? |
| Desenvolver a capacidade de construir narrativas, discursos e projetos de vida por meio do teatro. | Apresenta capacidade de abstração, imaginação, simbolização e representação?<br>Demonstra capacidade de construção de narrativas, discursos e projetos de vida?<br>Demonstra interesse e curiosidade na elaboração de narrativas e discursos com elementos do teatro?<br>Reconhece dimensões atitudinais no processo de aprendizagem: respeito, solidariedade, empatia, diálogo e colaboração? |
| **ARTES INTEGRADAS** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Visitar espaços culturais do município, teatros, museus, bibliotecas, centros de culturas e contextos não formais, oriundos de projetos sociais e culturais da sociedade organizada e apreciar a produção artística local. | Conhece espaços culturais do seu município e compreende a diferença entre eles – funções e natureza?<br>Analisa criticamente a relevância desses espaços para a formação, criação, difusão e circulação das artes visuais, dança, música e teatro na cidade?<br>Tem interesse em participar da vida cultural da cidade? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Arte

| ARTES INTEGRADAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Estabelecer relações entre estéticas tradicionais e contemporâneas. | Contextualiza social, histórica e culturalmente as obras em sua diversidade estética, analisando criticamente as noções de tradição e contemporaneidade? |
| Reconhecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção, distribuição e circulação da arte na sociedade. | Identifica a existência de um sistema da arte no campo das artes visuais, dança, música e teatro? |
| Reconhecer a cadeia produtiva das artes e o papel dos profissionais que integram o sistema das artes visuais, a exemplo de artesãs e artesãos, artistas visuais, de artistas populares, instrumentistas, cantoras e cantores, atrizes e atores, diretoras e diretores, bailarinas e bailarinos, coreógrafas e coreógrafos, produtoras e produtores, críticas e críticos, curadoras e curadores. | Identifica relações de trabalho presentes no campo artístico nas artes visuais, dança, música e teatro?<br>Respeita e valoriza o trabalho desses artistas? |
| Ampliar a percepção da presença da arte em seu cotidiano (escola, bairro, cidade, estado e país), apontando relações entre os saberes das linguagens da arte e as leituras derivadas do teatro. | Estabelece relações entre os saberes das linguagens artísticas trabalhadas na escola e os saberes oriundos da linguagem do teatro? |
| Relacionar a experiência cotidiana com elementos de múltiplas linguagens artísticas. | Relaciona a experiência cotidiana com elementos de múltiplas linguagens artísticas? |
| Explorar materiais recicláveis na construção de estruturas artísticas teatrais, estimulando a criatividade e a discussão sobre sustentabilidade ambiental. | Considera a utilização de materiais recicláveis como suporte para a construção de representações visuais, instrumentos musicais e cênicos? |
| Reconhecer e valorizar o patrimônio artístico cultural material e imaterial da humanidade. | Reconhece e valoriza o patrimônio material e imaterial da humanidade? |
| Reconhecer estéticas, movimentos, estilos e escolas em uma abordagem crítica da história da arte que considere e problematize a perspectiva ocidental hegemônica. | Compreende a história da arte, da dança, da música e do teatro como construções sociais, históricas e culturais? |
| Reconhecer produções artísticas visuais elaboradas na comunidade, a exemplo de desenho, pinturas, bijuterias, cestarias, tapeçarias e gravuras. | Identifica, respeita e valoriza as produções artísticas elaboradas na comunidade: desenhos, pinturas, cestarias etc.? |
| Pesquisar as manifestações artísticas que representam as tradições locais: folia de reis, marujada, roda de São Gonçalo, ternos etc. | Pesquisa as manifestações artísticas que representam as tradições locais: folia de reis, marujada, roda de São Gonçalo, ternos etc.?<br>Socializa, em roda de conversa, os resultados da pesquisa realizada sobre as manifestações artísticas que representam as tradições locais? |
| Experimentar novas tecnologias como recurso para a produção, a pesquisa e o registro de criações artísticas. | Demonstra interesse na articulação entre recursos das novas tecnologias e o processo de criação em arte, ligando os elementos da linguagem por meio de suportes tecnológicos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Educação Física

| BRINCADEIRAS E JOGOS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer e diferenciar jogos cooperativos e jogos competitivos em suas manifestações lúdicas enquanto fenômeno cultural ligado à história da humanidade. | Conceitua jogos cooperativos e jogos competitivos?<br>Identifica aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos atrelados à origem e à permanência dos jogos cooperativos e jogos competitivos?<br>Reconhece e compreende as relações existentes entre os jogos cooperativos e jogos competitivos com base nos seguintes elementos: visão do jogo; objetivo; o outro; relação; resultado; consequência; e motivação?<br>Pesquisa o contexto sócio-histórico e político que favoreceu o surgimento e as transformações das brincadeiras?<br>Compreende as brincadeiras e os jogos como manifestações corporais praticadas por diferentes grupos sociais?<br>Analisa criticamente a ocorrência social das brincadeiras e dos jogos? |
| Reconhecer e recriar os jogos dramáticos, compreendendo suas características básicas e valorizando-os enquanto fenômeno cultural ligado à história da humanidade. | Identifica, contextualiza e valoriza os jogos dramáticos enquanto fenômeno cultural intrinsecamente ligado à história da humanidade?<br>Recria diferentes formas de jogar, enfatizando a manifestação do lúdico?<br>Compreende as relações de referências dos jogos dramáticos com princípios identitários pertencentes às tradições locais, regionais e mundiais?.<br>Valoriza e respeita os sentidos e significados atribuídos aos jogos dramáticos? |
| **ESPORTES** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer os contextos social, histórico e político que possibilitaram o surgimento e as transformações dos esportes. | Conceitua esporte?<br>Distingue diferentes modalidades esportivas, considerando suas características como referência?<br>Reflete acerca dos aspectos históricos, sociais e culturais dos esportes em contexto mundial, nacional, regional e local?<br>Investiga e compreende o processo de espetacularização dos esportes?<br>Discute as noções de ética nas competições esportivas, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana?<br>Discute as representações atribuídas aos esportes e a seus praticantes, argumentando contra preconceitos e posturas pejorativas?<br>Analisa as relações étnico-raciais e de gênero presentes nos esportes e nas competições esportivas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Educação Física

| GINÁSTICAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer os contextos (social, histórico e político) que possibilitaram o surgimento e as transformações da ginástica. | Conceitua ginástica?<br>Relaciona ginástica à conscientização corporal, vinculando com a manutenção da saúde física e mental?<br>Reflete acerca dos aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica em contexto mundial, nacional, regional e local?<br>Compreende a origem da ginástica e sua trajetória até o surgimento da Educação Física?<br>Discute as representações atribuídas à ginástica e aos praticantes, argumentando contra preconceitos e posturas pejorativas?<br>Propõe, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na vivência de práticas corporais alternativas? |
| Reconhecer e problematizar uma ou mais modalidades de ginástica de conscientização corporal (práticas corporais alternativas), identificando as diferentes exigências corporais e reconhecendo a importância de práticas corporais adequadas às características e necessidades de cada sujeito. | Relaciona a interdependência entre os termos atividade física, aptidão física, exercício físico e saúde?<br>Problematiza a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais?<br>Reconhece e contextualiza os efeitos do exercício físico para a saúde e sua ausência, relacionada ao sedentarismo e ao aparecimento de doenças?<br>Compreende como a prática da ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico podem contribuir para a melhoria das condições de vida, a saúde coletiva, o bem-estar e o cuidado consigo mesmo e com os demais, levando em consideração a análise dos modismos relacionados à ginástica?<br>Identifica os benefícios da ginástica em ações e tarefas do cotidiano, questionando padrões estéticos e prevenindo práticas de *bullying*? |
| **DANÇAS** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Contextualizar e valorizar os diferentes corpos que vivenciam as danças por meio do reconhecimento e respeito à pluralidade de ideias e à diversidade cultural humana. | Experimenta (re)cria e (re)significa a ampliação de repertório de movimentos, enfatizando a manifestação do lúdico por meio da experiência com a dança?<br>Dialoga, criticamente, sobre os estereótipos e preconceitos relativos às danças, possibilitando alternativas individuais e coletivas para reflexão com vistas à superação?<br>Enfatiza o respeito à pluralidade de ideias e à diversidade cultural humana, estimulando o sentido coletivo, a solidariedade social e o espírito da cooperação na vivência da dança?<br>Discute as representações atribuídas às danças e a seus praticantes, argumentando contra preconceitos e posturas pejorativas? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| LUTAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer os contextos social, histórico e político que possibilitaram o surgimento e as transformações das lutas. | Identifica as lutas presentes na comunidade, reconhecendo os significados que lhes são atribuídos?<br>Distingue as lutas com base nas suas características?<br>Reflete sobre os aspectos históricos, sociais e culturais das lutas em contexto mundial, nacional, regional e local?<br>Investiga e compreende o processo de espetacularização das lutas?<br>Discute a respeito das noções de ética nas competições, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana?<br>Analisa as relações étnico-raciais e de gênero presentes nas lutas?<br>Questiona situações de exclusão decorrentes da vivência das lutas? |
| **PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar, reconhecer e apropriar-se das diferenças entre os conceitos de práticas corporais de aventura na natureza e esportes radicais, visando o conhecimento das diferenças e semelhanças entre elas. | Diferencia práticas corporais de aventura na natureza e esportes radicais?<br>Identifica aspectos históricos, sociais e culturais atrelados aos contextos de origem e permanência das práticas corporais de aventura?<br>Identifica as características das práticas corporais de aventura na natureza (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária e organização) dos esportes radicais?<br>Identifica os riscos das práticas corporais de aventura na natureza e esportes radicais?<br>Identifica, analisa e compreende as possibilidades de vivenciar, na comunidade local, práticas corporais de aventura na natureza e os esportes radicais? |
| Reconhecer, compreender e identificar as relações entre as diferentes práticas corporais de aventura na natureza e os esportes radicais e os temas como a apropriação pela indústria cultural, a preservação ambiental e a transformação nos hábitos de vida, entre outros, considerando os contextos históricos, sociais e culturais, além da sua prática nos tempos/espaços de lazer. | Reconhece e respeita o patrimônio natural, buscando alternativas sustentáveis de utilização e minimizando os impactos de degradação ambiental?<br>Reconhece os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência de forma segura e consciente das práticas corporais de aventura na natureza e esportes radicais nos tempos/espaços de lazer?<br>Questiona o processo de espetacularização das práticas corporais de aventura na natureza e dos esportes radicais?<br>Reflete acerca das relações entre as práticas corporais de aventura e os esportes radicais com a preservação ambiental e a transformação nos hábitos de vida? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Língua Inglesa

| FALA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Conhecer saudações e cumprimentos, interagindo com as colegas e os colegas, por meio da prática da oralidade em Língua Inglesa. | Conhece saudações e cumprimentos em inglês?<br>Interage com as colegas e os colegas, por meio da oralidade em Língua Inglesa? |
| Usar expressões do cotidiano – saudações, despedidas, agradecimentos e apresentações pessoais, como nome, local de nascimento, família etc. | Identifica expressões do cotidiano – saudações, despedidas, agradecimentos e apresentações pessoais, como nome, local de nascimento, família etc.?<br>Usa expressões do cotidiano como saudações, despedidas, agradecimentos, apresentações pessoais, como nome, local de nascimento, família etc.? |
| Apropriar-se de recursos da Língua Inglesa para falar de si mesmo e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas – lazer, hobby, alimentação, cultura, música, esporte, cinema etc. | Reconhece recursos da Língua Inglesa para falar de si mesmo e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas – lazer, hobby, alimentação, cultura, música, esporte, cinema etc.?<br>Utiliza recursos da Língua Inglesa para falar de si mesmo e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas – lazer, hobby, alimentação, cultura, música, esporte, cinema etc.? |
| Reconhecer diferentes formas de expressão da oralidade em Língua Inglesa para esclarecer dúvidas com a professora, ou o professor, e com as colegas e os colegas. | Identifica diferentes formas de expressão da oralidade em Língua Inglesa para esclarecer dúvidas?<br>Utiliza diferentes formas de expressão da oralidade em Língua Inglesa para esclarecer dúvidas com a professora, ou o professor, e com as colegas e os colegas? |
| Participar, com a mediação da professora, ou do professor, de intercâmbio oral em Língua Inglesa relacionado à vida cotidiana, de forma respeitosa e colaborativa. | Participa, com a mediação da professora, ou do professor, de intercâmbio oral em Língua Inglesa, relacionado à vida cotidiana, de forma respeitosa e colaborativa? |
| Reconhecer diferentes formas de expressões verbais e polifônicas na comunicação intercultural. | Identifica diferentes formas de expressões verbais e polifônicas na comunicação intercultural?<br>Experimenta diferentes formas de expressões verbais e polifônicas na comunicação intercultural? |
| **ESCUTA** | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer os sentidos e os significados de palavras em Língua Inglesa em diversos contextos discursivos. | Identifica os sentidos e os significados de palavras em Língua Inglesa usadas no cotidiano? |
| Identificar palavras cognatas em distintas práticas discursivas em Língua Inglesa. | Identifica palavras cognatas em distintas práticas discursivas em Língua Inglesa? |
| Escutar pronúncias captadas durante as aulas, experimentando jogos de linguagem em Língua Inglesa, respeitando as diferenças. | Escuta pronúncias captadas durante as aulas, experimentando jogos de linguagem em Língua Inglesa, respeitando as diferenças? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Responder perguntas relacionadas a textos orais, reconhecendo palavras cognatas – Língua Inglesa e Língua Portuguesa, em seu contexto. | Responde perguntas relacionadas a textos orais, reconhecendo palavras cognatas – Língua Inglesa e Língua Portuguesa, em seu contexto? |
| Desenvolver práticas discursivas, utilizando o repertório construído nos diálogos, nas situações de aula. | Identifica o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em práticas discursivas presentes no cinema, na internet, na televisão e em vídeos, entre outros?<br>Ativa conhecimentos prévios sobre situações de comunicação oral, em Língua Inglesa, identificando a fonte, o emissor, o assunto e outros elementos, operando por inferência?<br>Mobiliza conhecimentos prévios para a resolução de problemas do cotidiano, usando aporte comunicativo em Língua Inglesa? |
| Identificar informações específicas, explícitas em pequenos vídeos ou propagandas, em inglês, sem legenda. | Identifica informações específicas, explícitas em pequenos vídeos ou propagandas, em inglês, sem legenda? |
| Conhecer, com o apoio de colegas e da professora, ou do professor, diversos ritmos musicais, fruto de pesquisa, com audição de melodias de canções em Língua Inglesa. | Identifica, com o apoio de colegas e da professora, ou do professor, diversos ritmos musicais, fruto de pesquisa, com audição de melodias de canções em Língua Inglesa?<br>Desenvolve crítica a conteúdos de gravações ou a trechos de audiolivros em inglês? |
| **LEITURA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Reconhecer e ler, com o apoio de colegas e da professora, ou do professor, palavras inglesas em nomes de lugares e produtos, jogos, pratos típicos, internet. | Pesquisa palavras em Língua Inglesa em diversos portadores textuais?<br>Identifica palavras em Língua Inglesa em diversos portadores textuais?<br>Produz, com a ajuda docente, listas de nomes de lugares, produtos, jogos, pratos típicos, sites etc. para montagem de um mural coletivo de achados?<br>Lê palavras de origem inglesa em nomes de lugares, produtos, jogos, pratos típicos, sites etc.? |
| Ler, pronunciar e escrever palavras e expressões simples em inglês. | Identifica expressões em inglês extraídas de situações socialmente vivas como cardápios, HQs, rótulos etc.?<br>Pratica a pronúncia de palavras inglesas em situação de leitura de pequenas histórias ou anúncios?<br>Lê palavras inglesas em situação de leitura de pequenas histórias ou anúncios? |
| Localizar informações específicas e explícitas em um texto. | Identifica informações explícitas em um texto sobre um assunto familiar?<br>Responde perguntas pontuais como *what?*, *where?*, who?, *how?* etc.? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Língua Inglesa

| LEITURA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Desenvolver a leitura de palavras da Língua Inglesa com inventário em placas, nomes de lojas, objetos, jogos etc. | Desenvolve a leitura de palavras da Língua Inglesa com inventário em placas, nomes de lojas, objetos, jogos etc.?<br>Lê palavras da Língua Inglesa pesquisadas com colegas em diversos portadores textuais? |
| Conhecer alguns símbolos de países falantes da Língua Inglesa (bandeiras, monumentos históricos, animais etc.). | Pesquisa em sites especializados, com orientação docente, países falantes do inglês e seus símbolos?<br>Lê alguns símbolos de países falantes da Língua Inglesa (bandeiras, monumentos históricos, animais etc.) ? |
| Ler e traduzir manuais de equipamentos eletrônicos ou eletrodomésticos. | Lê, em pequenos grupos, manuais em Língua Inglesa de equipamentos eletrônicos como celulares e notebooks?<br>Interpreta manuais de equipamentos eletrônicos, como celulares e notebooks, escritos em inglês?<br>Traduz, em grupo, manuais de equipamentos eletrônicos escritos em inglês, como celulares e notebooks? |
| Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na Língua Inglesa. | Cria um glossário ao explorar aplicativos ou ambientes virtuais relacionados ao tema em questão?<br>Encontra a definição correta de palavras e expressões idiomáticas em dicionários eletrônicos, ambientes virtuais ou aplicativos? |
| Usar aplicativos de idiomas para praticar as aprendizagens de leitura em rede com as colegas e os colegas. | Usa aplicativos de idiomas para praticar as aprendizagens de leitura em rede com as colegas e os colegas? |
| Pesquisar, com a ajuda de colegas e da professora, ou do professor, elementos da história e da cultura dos povos falantes de Língua Inglesa. | Pesquisa, com a ajuda de colegas e da professora, ou do professor, elementos da história e da cultura dos povos falantes de Língua Inglesa?<br>Socializa os achados com as colegas e os colegas em momentos de discussão e de rodas de conversa? |
| **ESCRITA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte). | Realiza uma pesquisa em fontes confiáveis para coletar informações para o texto?<br>Planeja o texto em formato de lista levando em consideração o contexto, a finalidade e o público-alvo? |
| Produzir, com o apoio da professora, ou do professor, das colegas e dos colegas, e em situação de ditado, textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias e blogs, entre outros). | Articula as ideias e informações no texto de maneira coerente e linear?<br>Utiliza corretamente as informações coletadas em outras fontes para a escrita do texto (*retelling*)?<br>Respeita o planejamento e recorre a ele para produzir o texto?<br>Consulta dicionário para ampliar o vocabulário e utilizar palavras novas na produção escrita? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Avaliar, com o apoio da professora, ou do professor, a produção escrita própria, das colegas e dos colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade e estrutura de frases). | Identifica, na produção textual, os aspectos que estão adequados e os que precisam ser melhorados, fazendo uso da pauta de revisão?<br>Volta para a produção e faz as alterações necessárias apontadas na pauta de revisão para atingir a excelência em todos os aspectos? |
| Reconstruir o texto com cortes, acréscimos, reformulações e correções para aprimoramento, edição e publicação final. | Elabora o planejamento do texto?<br>Escreve o texto com base no planejamento?<br>Faz correções, reformula, corta e acrescenta os aspectos que julgar necessário ao longo da escrita?<br>Revisa o texto com base na pauta de revisão?<br>Faz uma revisão final com foco no formato, na fonte, no espaçamento, no posicionamento do texto etc., para a publicação final no aporte escolhido? |
| **INTERCULTURALIDADE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar o alcance da Língua Inglesa e os contextos de uso no mundo globalizado. | Participa das discussões sobre o alcance da Língua Inglesa e os contextos ao redor do mundo, identificando a importância e as diferenças com a própria cultura, de maneira a respeitar a do próximo e a valorizar a sua? |
| Explorar modos de falar em Língua Inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.<br>Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo. | Identifica as características das variantes linguísticas na Língua Inglesa apresentadas durante o percurso com a mediação da professora, ou do professor, e faz um paralelo com a própria realidade, demonstrando uma postura respeitosa? |
| Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.<br>Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a Língua Inglesa. | Ao assistir trechos de vídeos (filmes, séries, canais no YouTube etc.) selecionados previamente pela professora, ou pelo professor, reconhece fatores culturais e não apenas linguísticos que impedem o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a Língua Inglesa? |
| Explorar modos de falar em Língua Inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.<br>Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo. | Identifica as características das variantes linguísticas na Língua Inglesa apresentadas durante o percurso com a mediação da professora, ou do professor, e faz um paralelo com a própria realidade, demonstrando uma postura respeitosa? |
| Debater sobre a expansão da Língua Inglesa pelo mundo em função do processo de colonização das Américas, da África, da Ásia e da Oceania. | Discute, verbalmente ou por escrito, questões sobre a expansão da Língua Inglesa em função do processo de colonização, apoiando-se em dados de fontes confiáveis?<br>Comunica seu ponto de vista com argumentos consistentes e embasados? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Língua Inglesa

| INTERCULTURALIDADE | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Analisar a importância da Língua Inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial. | Traz elementos sobre a importância da Língua Inglesa para o desenvolvimento das ciências ao longo das discussões e produções, compartilhando aspectos vivenciados por si mesmo ou por pessoas que conhece ou que representam diversos grupos da sociedade?<br>Reconhece o inglês como língua franca e se posiciona sobre isso? |
| Reconhecer produções artísticas visuais elaboradas em comunidade de influência da cultura inglesa. | Reconhece produções artísticas visuais elaboradas em comunidade de influência da cultura inglesa?<br>Articula os saberes apreendidos sobre língua e cultura inglesa com experiências artísticas de sua cidade e região? |

## Matemática e suas relações com a sociedade

| NÚMEROS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Compreender o sistema de numeração decimal e a extensão das regras desse sistema para leitura, escrita e representação dos números naturais e racionais cuja representação decimal seja finita ou periódica. | Compreende os significados dos números naturais e racionais com representação decimal finita ou periódica em diferentes contextos, de forma a expandir essa compreensão a novos campos numéricos, como os números inteiros?<br>Reconhece os números naturais e racionais cuja representação decimal seja finita, com base em sua função social como instrumento para expressar informações em situações reais?<br>Reconhece como o sistema de numeração decimal está organizado quanto aos valores posicionais, de modo que os numerais sejam escritos e comparados? |
| Relacionar números expressos pelos termos "é múltiplo de" e "é divisor de", com investigações e critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 100 e 1.000. | Resolve e elabora problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor?<br>Classifica números naturais em pares e ímpares, primos e compostos?<br>Estabelece, por meios de investigações, critérios de divisibilidade e aplica-os na decomposição de números naturais em fatores primos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Resolver situações-problema envolvendo números naturais e racionais cuja representação decimal seja finita. | Realiza cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) envolvendo operações com números naturais, inteiros e racionais, com estratégias variadas que permitem a compreensão dos processos nelas envolvidos, com ou sem o uso da calculadora, para verificar e controlar resultados?<br>Constrói repertórios de estratégias de cálculo, induzidas e espontâneas, solucionando problemas matemáticos do campo aditivo, oriundos de situações concretas do cotidiano, como compras e empréstimos? |
| Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e racionais cuja representação decimal é finita ou periódica, fazendo uso da reta numérica. | Compara e ordena números naturais e racionais cuja representação seja decimal finita ou periódica?<br>Representa números naturais e racionais fazendo uso da reta numérica? |
| Resolver problemas de multiplicação e divisão, utilizando estratégias pessoais e convencionais de cálculo. | Explora estratégias variadas de cálculo para resolução de problemas de multiplicação e divisão?<br>Resolve problemas de multiplicação e divisão utilizando estratégias pessoais e convencionais de cálculo, compartilhando-os com os colegas?<br>Soluciona problemas, com a ajuda docente, utilizando estratégias de cálculo e combinando operações? |
| Reconhecer os números inteiros negativos em diferentes contextos e exploração de situações-problema que indiquem falta, diferença, orientação (origem) e deslocamento entre dois pontos. | Realiza operações bancárias (que envolvem situações de créditos e débitos) produzindo argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos nas análises interpretativas referentes à movimentação bancária?<br>Compreende que há cidades, países e territórios que apresentam temperaturas e relevo abaixo e acima de zero?<br>Compreende o estudo sobre linhas do tempo e o uso de números negativos para indicar datas antes de Cristo e de números positivos para indicar datas depois de Cristo? |
| Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, associando a pontos da reta numérica e situações que envolvam adição, subtração, multiplicação e divisão. | Entende a utilização de números inteiros em contextos sociais diversos, tais como medição de temperaturas, saldos e débitos comerciais, descontos, inflação e cotas de relevos?<br>Lê, interpreta e resolve problemas que utilizam números inteiros no contexto social e de outras áreas do conhecimento, considerando os dados necessários e recursos pertinentes para sua compreensão?<br>Resolve situações-problema de localização no espaço, que envolvem direção e sentido e que podem usar os números positivos e negativos como códigos de referência? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Matemática e suas relações com a sociedade

| NÚMEROS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Reconhecer o sistema monetário brasileiro para aplicação e resolução de situações-problema. | Lê e interpreta informações que aparecem em moedas e cédulas, contracheques, contas de luz e extratos bancários para realizar escritas numéricas e cálculos mentais?<br>Reconhece o sistema monetário brasileiro e o utiliza em situações, em sala de aula, de simulação de compras e troco, com cálculo mental e registro de cálculos? |
| Interpretar códigos numéricos frequentes no cotidiano (número de apartamentos em edifícios, número de telefone, código postal, número de linhas de ônibus etc.). | Reconhece as funções sociais do número em situações relacionadas à vida cotidiana que não indicam contagem nem ordem, como RG, CPF, CEP, número de telefone, celular e código de identificação?<br>Identifica, interpreta e utiliza diferentes representações dos números naturais, racionais e inteiros, indicadas por diversas notações, vinculando-as a contextos matemáticos e não matemáticos? |
| Reconhecer os números racionais em diferentes contextos e exploração de situações-problema em que há relação entre parte e todo, quociente e razão ou que funcionam como operador, e localizá-los na reta numérica. | Relaciona e representa o todo/inteiro e suas partes: metade, dobro, um terço, um quarto, um quinto etc.?<br>Analisa, de forma interpretativa, situações-problema compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais, inteiros, racionais e irracionais aproximados por racionais?<br>Formula e resolve situações-problema compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais, inteiros, racionais e irracionais aproximados por racionais? |
| Compreender o cálculo de porcentagem, porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais. | Resolve situações-problema que envolvem noções de porcentagem utilizando a calculadora para produzir e comparar escritas numéricas?<br>Compreende o significado da porcentagem e sua representação sob a forma de fração?<br>Resolve situações-problema com cálculos relacionados ao orçamento familiar (porcentagem, receita, despesas, empréstimos e dívidas) que envolvem juros simples? |
| Elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais. | Resolve problemas envolvendo porcentagens, identificando as partes de um aumento ou de um desconto, utilizando estratégias próprias?<br>Utiliza a noção de aumento e descontos porcentuais para verificar anúncios da mídia sobre preços e inflação?<br>Calcula o desconto apresentado em encartes promocionais de lojas e supermercados? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Resolver situações-problema que envolvem a ideia de proporcionalidade, incluindo os cálculos com porcentagens. | Lê informações apresentadas por meio de porcentagens, divulgadas na mídia e presentes em folhetos comerciais?<br>Resolve situações-problema que envolvem juros simples, construindo estratégias variadas, particularmente as que fazem uso de calculadora?<br>Associa as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100%, respectivamente, à décima parte, à quarta parte, à metade, a três quartos e a um inteiro? |
| Analisar, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão. | Estabelece relações entre frações de um mesmo inteiro?<br>Identifica que, numa unidade dividida em 10 partes iguais, cada parte corresponde a um décimo?<br>Resolve problemas que envolvem o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural com e sem uso de calculadora? |
| Estabelecer equivalências entre números fracionários e decimais. | Compara e ordena números racionais na representação fracionária, relacionando-os a pontos na reta numérica?<br>Identifica, lê e diferencia números racionais e sua representação decimal, nos mais variados contextos sociais?<br>Compara frações utilizando como recurso a visualização geométrica de um todo fracionado em partes iguais possibilitando a identificação e demonstração de equivalências (proporcionalidade) entre as partes? |
| Compreender potência como produto de fatores iguais. | Usa as propriedades da potência em situações-problema?<br>Aplica as propriedades das potências com expoente positivo para as potências de expoente nulo e negativo em situações-problema? |
| Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação para representar uma raiz como potência de expoente fracionário. | Aplica as propriedades de potenciações para resolver problemas que envolvem radiciação?<br>Identifica uma raiz de índice *n* como uma potência com expoente fracionário?<br>Constrói novos significados para a adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação? |
| Compreender raiz quadrada e cúbica de um número com base em problemas – como a determinação do lado de um quadrado de área conhecida ou da aresta de um cubo de volume dado. | Realiza cálculos aproximados de raízes quadradas por meio de estimativas e fazendo uso de calculadoras?<br>Resolve situações-problema envolvendo números naturais, inteiros, racionais e, com base nelas, amplia e constrói novos significados para a adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Matemática e suas relações com a sociedade

| GRANDEZAS E MEDIDAS | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas de comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e quadriláteros), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. | Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo medidas e grandezas das mais diversas espécies, considerando os dados necessários e recursos pertinentes para sua resolução?<br>Identifica a ausência ou a pertinência de dados para a resolução de problemas envolvendo medidas e grandezas das mais diversas espécies?<br>Utiliza instrumentos como régua, trena, balança, relógio etc., adequadamente, para fazer leituras de medidas? |
| Resolver problemas que envolvem a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica. | Identifica razões como velocidade, densidade demográfica, consumo de energia e vazão sendo a razão entre duas grandezas de espécies diferentes?<br>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social que pode ser representado por uma inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente ou não proporcionais, utilizando estratégias diversas? |
| Utilizar fórmulas para cálculo da área de superfícies planas e de volumes de sólidos geométricos (prismas retos e composições desses prismas). | Calcula o volume de paralelepípedo retângulo pela contagem de cubos utilizados para preencher o interior?<br>Calcula o volume de alguns prismas retos e os relaciona com situações-problema sobre capacidade desses prismas?<br>Calcula ou estima a área de figuras planas e de faces de sólidos geométricos? |
| Observar a variação entre grandezas estabelecendo relações entre elas.<br>Construir estratégias (não convencionais e convencionais, como a regra de três) para resolver situações que envolvam a variação de grandezas direta ou inversamente proporcionais. | Resolve situações-problema que envolvem a ideia de proporcionalidade, incluindo os cálculos com porcentagens?<br>Resolve situações-problema envolvendo grandezas determinadas pela razão de duas outras. Por exemplo: a composição do custo associado ao consumo de energia elétrica e a metros cúbicos de água?<br>Identifica a variação entre as grandezas direta e inversamente proporcionais às quais resolve situações-problema? |
| Conhecer as unidades de medidas: tempo, capacidade, comprimento e volume. | Conhece as unidades de medidas tempo, capacidade, comprimento, volume?<br>Resolve problemas usando unidades de medidas como litro, mililitro, grama, miligrama, metro e centímetro? |
| Identificar elementos variantes e invariantes desenvolvendo o conceito de semelhança. | Desenvolve a noção de semelhança de figuras planas com base em ampliações ou reduções, identificando as medidas que não se alteram (ângulos) e as que se modificam (lados, superfície e perímetro)?<br>Amplia e reduz figuras planas segundo uma razão e identificação dos elementos que não se alteram (medidas de ângulos) e dos que se modificam (medidas dos lados, do perímetro e da área)? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Explorar estratégias presentes em contextos práticos como transações comerciais, construção civil, desenho gráfico e outros ramos de atividade científica e tecnológica, em que os conceitos de proporcionalidade estão relacionados a conceitos matemáticos como fração, probabilidade e porcentagem. | Utiliza noções de proporcionalidade, com base em aplicações práticas?<br>Explora estratégias informais na solução de situações-problema e, com elas, constrói uma base para a compreensão de procedimentos relacionados às noções de proporcionalidade?<br>Resolve situações-problema associadas à proporcionalidade direta ou inversa à compreensão de uma representação formal distante, sem recorrer a estratégias como a regra de três? |
| **GEOMETRIA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Estabelecer relações entre figuras espaciais e suas representações planas envolvendo a observação das figuras sob diferentes pontos de vista, construindo e interpretando suas representações. | Resolve situações-problema que envolvem figuras geométricas planas, utilizando procedimentos de decomposição e composição, transformação, ampliação e redução?<br>Identifica e classifica figuras tridimensionais e bidimensionais?<br>Realiza a leitura de traçado de itinerários, mapas e plantas e construção de maquetes para identificar pontos de referência no espaço, distâncias, formas bi e tridimensionais e compreender escalas? |
| Resolver situações-problema de localização e deslocamento de pontos no espaço, reconhecendo nas noções de direção e sentido, de ângulo, de paralelismo e de perpendicularismo elementos fundamentais para a constituição de sistemas de coordenadas cartesianas. | Representa, em diferentes vistas (lateral, frontal e superior), figuras tridimensionais e reconhece as representadas por diferentes vistas?<br>Lê e interpreta plantas, croquis e mapas em situações-problema?<br>Constrói a noção de ângulo associada à ideia de mudança de direção e pelo seu reconhecimento em figuras planas. |
| Identificar as características das formas geométricas que estão presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem. | Identifica relações entre áreas de figuras geométricas por meio da composição e decomposição de figuras?<br>Resolve problemas envolvendo relações entre área e perímetro?<br>Lê e interpreta situações de localização representadas graficamente (croquis, itinerários, planta baixa, mapas e guias da cidade e do bairro)? |
| Reconhecer formas geométricas planas em diferentes suportes e relacionar as informações matemáticas para reconhecer, interpretar e nomear espaço e forma na sociedade. | Identifica, localiza e representa objetos considerando as referências espaciais: acima, abaixo, à direita, próximo de e ao lado de?<br>Reconhece formas geométricas planas em estamparias, pinturas, murais e paredes?<br>Relaciona informações matemáticas para ler o espaço socialmente construído, objetos e outros elementos com formas definidas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Matemática e suas relações com a sociedade

| GEOMETRIA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Identificar semelhanças e diferenças entre a forma dos objetos com ou sem o uso de tecnologias digitais. | Reconhece alguns elementos que compõem os sólidos geométricos (faces, arestas, vértices, lados, ângulos) utilizando, inicialmente, o vocabulário próprio e, paulatinamente, incorporando o convencional?<br>Reproduz a forma dos objetos em construções com massa, argila, sabão, varetas etc.?<br>Identificar sólidos geométricos e formas planas percebendo as semelhanças e diferenças entre alguns deles (cubo e quadrado, pirâmide e triângulo, paralelepípedo e retângulo, esfera e círculo)? |
| Identificar e explorar as planificações de alguns poliedros e algumas figuras planas que os compõem para desenvolver a percepção espacial. | Identifica figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) e analisa suas características e planificações?<br>Descreve características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações? |
| Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos. | Representa graficamente um triângulo, com base nas medidas de seus lados, aplicando a existência do triângulo quanto à medida dos lados?<br>Verifica que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°?<br>Explorar as características dos triângulos identificando posições relativas entre seus lados (perpendiculares e paralelos), utilizando instrumentos como réguas e esquadros ou softwares? |
| Reconhecer, nomear e comparar polígonos considerando lados, vértices e ângulos e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros. | Identifica, em objetos diversos e edificações, situações de utilização de polígonos, classificando-os em regulares e não regulares?<br>Compara polígonos estabelecendo aplicações adequadas ao cotidiano?<br>Reconhece o tipo de figura geométrica espacial (prismas e pirâmides) pelo polígono da base? |
| Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos. | Identifica ângulos congruentes, complementares e suplementares em feixes de retas paralelas cortadas por retas transversais?<br>Resolve situações-problema que envolvem a construção da mediatriz de um segmento, da bissetriz de um ângulo, de retas paralelas e perpendiculares, de alguns ângulos notáveis e da altura, bissetriz e mediana de um triângulo, fazendo uso de instrumentos?<br>Aplica os teoremas de Tales e de Pitágoras na resolução de situações-problema? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Identificar propriedades de figuras que se correspondem por uma isometria (simetria axial, translação, rotação). | Desenvolve noções de congruência de figuras planas com a exploração de transformações isométricas?<br>Verifica, experimentalmente, aplicações dos teoremas de Tales e de Pitágoras?<br>Desenvolve estratégias para estimar e comparar a medida da área de retângulos, triângulos e outras figuras regulares utilizando malhas? |
| Identificar elementos variantes e invariantes, desenvolvendo o conceito de semelhança. | Desenvolve a noção de semelhança de figuras planas com base em ampliações ou reduções, identificando as medidas que não se alteram (ângulos) e as que se modificam (lados, superfície e perímetro)?<br>Realiza a ampliação e redução de figuras planas segundo uma razão e identifica os elementos que não se alteram (medidas de ângulos) e dos que se modificam (medidas dos lados, do perímetro e da área)? |
| **PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Interpretar tabelas e gráficos formulando argumentos convincentes no processo de coleta, organização e análise de informações, tendo por base a análise de dados organizados em representações matemáticas diversas. | Produz argumentos convincentes recorrendo aos conhecimentos matemáticos na análise interpretativa de informações coletadas, organizadas e construídas na produção de tabelas e gráficos?<br>Lê e interpreta tabelas e gráficos (de colunas e de setores) por meio de mídias ou na utilização de softwares para a sua construção?<br>Lê e interpreta dados expressos em tabelas e gráficos na coleta e organização de dados utilizando recursos visuais adequados para sintetizá-los, comunicá-los e permitir a elaboração de conclusões? |
| Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas, levando em conta os riscos probabilísticos (usar este ou aquele método contraceptivo, optar por um tratamento médico em detrimento de outro etc.). | Realiza pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizando os dados coletados, utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada ou representando em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais?<br>Resolve e elabora problemas com cálculo de probabilidade de eventos em experimentos aleatórios sucessivos? |
| Obter medidas de tendência central de uma pesquisa (média, moda e mediana), compreendendo seus significados para fazer inferências. | Constrói espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo e a indicação da probabilidade de um evento por meio de uma razão?<br>Planeja e executa pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunica os resultados com relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas?<br>Planeja e executa pesquisa amostral sobre questões relevantes usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes e comunica os resultados com relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e de dispersão (amplitude e desvio-padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Matemática e suas relações com a sociedade

| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Ler e interpretar dados expressos em gráficos de colunas e de setores.<br>Organizar dados e construir gráficos (de colunas, de setores). | Constrói gráficos adequados (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central?<br>Interpreta taxas e índices de natureza socioeconômica (Índice de Desenvolvimento Humano e taxas de inflação, entre outros), na análise crítica da realidade, produzindo argumentos convincentes com a investigação dos processos de cálculo de números? |
| Relacionar informações apresentadas em forma de gráficos e tabelas em notícias, anúncios, cartilhas e campanhas públicas (combate à dengue, vacinação) e relatos científicos. | Elabora experimentos e simulações para estimar e verificar probabilidades previstas?<br>Representa e conta os casos possíveis em situações combinatórias?<br>Compreende o significado de média aritmética como um indicador da tendência de uma pesquisa? |
| Acessar, ler e interpretar gêneros textuais distintos que apresentam informações tratadas matematicamente. | Planeja e organiza eventos sociais, excursões e campeonatos esportivos para levantar informações, fazendo cálculos e previsões?<br>Faz leitura de mundo e produz novos conhecimentos com o tratamento de informações e o uso de tabelas e gráficos?<br>Encontra a solução de problemas, questões e situações cotidianas em que é preciso fazer cálculos que envolvem mais de uma operação? |
| Resolver situações-problema de contagem que envolvem o princípio multiplicativo, por meio de estratégias variadas, como a construção de diagramas, tabelas e esquemas com ou sem a aplicação de fórmulas. | Resolve situações-problema que envolvem o raciocínio combinatório e a determinação da probabilidade de um determinado evento sem a aplicação de fórmulas?<br>Resolve situações-problema que envolvem o raciocínio combinatório e a determinação da probabilidade de sucesso de um determinado evento por meio de uma razão?<br>Elabora hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados obtidos em fontes confiáveis e sólidas? |
| Construir situações que envolvem dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito e consumo responsável, entre outros, apresentados pela mídia em tabelas e diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões. | Interpreta um gráfico com base em seus elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas)?<br>Utiliza dados de um gráfico como elementos para resolver problemas?<br>Compreende a representação com base em tabelas e gráficos como adequada para expressar fenômenos do cotidiano e das mais diversas áreas do conhecimento? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| ÁLGEBRA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Perceber que alguns fenômenos de diversas áreas do conhecimento podem ser representados matematicamente por expressões algébricas com base em sentenças abertas. | Entende que uma incógnita é um valor a ser determinado em uma relação de equivalência entre duas expressões algébricas?<br>Compreende que uma incógnita é um valor a ser determinado em uma relação de equivalência entre duas expressões algébricas? |
| Resolver situações-problema por meio de equações e inequações do primeiro grau, compreendendo os procedimentos envolvidos. | Utiliza os conhecimentos sobre as operações numéricas e suas propriedades para construir estratégias de cálculo algébrico, produzindo e interpretando diferentes escritas algébricas (expressões, igualdades e desigualdades), identificando as equações, inequações e sistemas?<br>Resolve situações-problema por meio de equações ou inequações de 1º grau, construindo procedimentos para resolvê-las e, com elas, produz argumentos convincentes quanto ao significado das raízes em confronto com a situação proposta?<br>Resolve e elabora problemas de 1º grau envolvendo equações e inequações incluindo o uso de tecnologias digitais? |
| Compreender a ideia de variável representada por letra ou símbolo para expressar relação entre duas grandezas. | Compreende o conceito de função, identificando suas variáveis e a lei de formação?<br>Compreende regularidades e estabelece leis matemáticas que expressam a relação de dependência entre variáveis?<br>Constrói gráficos de funções constantes de 1º e de 2º graus, com ou sem o auxílio de softwares de geometria dinâmica? |
| Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo que possam ser representados por sistemas de equações de 1º e 2º graus com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso. | Utiliza diversos recursos numéricos para solução de sistemas de equações de 1º e 2º graus?<br>Reconhece e utiliza o método gráfico com base no plano cartesiano para representar uma solução de sistemas de equações de 1º e 2º graus?<br>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social que podem ser representadas por sistemas de equações de 1º e 2º graus? |
| Reconhecer que representações algébricas permitem expressar generalizações sobre propriedades das operações aritméticas, traduzir situações-problema e favorecer as possíveis soluções. | Utiliza representações algébricas para expressar generalizações de propriedades das operações aritméticas, de regularidades observadas em sequências numéricas e no cálculo do número de diagonais de um polígono?<br>Interpreta informações contidas em tabelas e gráficos em linguagem algébrica, e vice-versa, generalizando regularidades e identificando os significados das letras?<br>Compreende os procedimentos para calcular o valor numérico e efetuar operações com expressões algébricas, utilizando as propriedades conhecidas, fatorações e simplificações? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Ciências da Natureza

| MATÉRIA E ENERGIA | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Conhecer tipos de misturas homogêneas e heterogêneas dos materiais usados em contextos domésticos e profissionais. | Identifica as evidências de transformações químicas por meio do resultado das misturas dos materiais?<br>Classifica os tipos de mistura homogênea e heterogênea de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.)? |
| Compreender as transformações que a matéria sofre e relacioná-las com suas experiências e práticas sociais. | Compreende distintas transformações sofridas pela matéria no cotidiano: digestão de alimentos, amadurecimento de frutas, enferrujamento, queima de papel, derretimento de gelo etc.?<br>Reconhece que os processos de transformação química são essenciais para o surgimento e a manutenção da vida? |
| Compreender as características dos estados físicos da matéria. | Identifica as características dos estados físicos da matéria: sólido, líquido e gasoso?<br>Reconhece mudanças nos estados físicos da matéria: condensação ou liquefação, solidificação, fusão, vaporização e sublimação, em suas práticas cotidianas? |
| Reconhecer diferentes fontes, tipos e transformações de energia.<br>Compreender a relação entre fontes de energia e processos produtivos, analisando sua historicidade e investigando seu impacto no ambiente. | Diferencia fontes (renováveis e não renováveis)?<br>Identifica tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades?<br>Compreende a relação entre fontes de energia e processos produtivos?<br>Analisa os impactos ambientais do uso de diferentes fontes de energia?<br>Compreende e realiza procedimentos de cálculos de consumo de energia elétrica?<br>Avalia e propõe estratégias de uso sustentável da energia elétrica?<br>Constrói ações para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola, casa, trabalho e comunidade, com base em critérios de sustentabilidade e hábitos de consumo responsável?<br>Identifica as características das políticas de geração e distribuição de energia elétrica?<br>Debate as razões distintas que explicam o uso de estratégias não autorizadas para obtenção de energia elétrica nos domicílios? |
| Relacionar mudanças na qualidade do solo, da água ou do ar às intervenções humanas, identificando, em situações reais, perturbações ambientais e possíveis medidas de recuperação. | Relaciona a preservação ambiental com a qualidade das intervenções humanas e das políticas de preservação?<br>Pesquisa possíveis medidas de preservação e recuperação ambiental em seu município? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Relacionar transferência de energia e ciclo de matéria a diversos processos metabólicos (alimentação, fotossíntese, respiração e decomposição), utilizando diferentes representações para descrever tais relações. | Compreende o que são mecanismos de transferências de energia?<br>Explica diferentes processos metabólicos (alimentação, fotossíntese, respiração e decomposição), relacionando-os aos mecanismos de transferência de energia?<br>Utiliza diferentes representações (linguagem escrita e desenhos) para descrever a relação entre transferência de energia e ciclo de matéria a diferentes processos metabólicos? |
| Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas variadas situações de condutas diárias, aplicando o conhecimento das formas de propagação do calor. | Diferencia, cientificamente, temperatura, calor e sensação térmica nas variadas situações cotidianas?<br>Explica o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, placa solar etc.) e descreve soluções tecnológicas com esse conhecimento?<br>Reconhece o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, o funcionamento de máquinas térmicas e outras situações cotidianas? |
| **VIDA, AMBIENTE E SAÚDE** | |
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Compreender, conceitualmente, ecossistema, biodiversidade, fatores bióticos e abióticos e impactos ambientais e suas consequências sociais e ecológicas para a saúde humana. | Compreende conceitualmente fatores bióticos e abióticos e suas inter-relações ecológicas?<br>Caracteriza os principais ecossistemas da sua região e da Bahia em relação à quantidade de água, tipo de solo, disponibilidade de luz solar, temperatura etc., relacionando essas características à flora e à fauna?<br>Diferencia conservação e preservação ambiental?<br>Compreende o papel de cada pessoa na história de sua comunidade no uso responsável dos recursos naturais, de forma consciente? |
| Investigar a origem e as características evolutivas da vida humana. | Investiga a origem e as características evolutivas da vida humana? |
| Refletir sobre os cuidados com o meio ambiente, que fornece os alimentos diários: ar, água, frutos, verduras e sementes. | Reflete sobre os cuidados com o meio ambiente, que fornece os alimentos diários: ar, água, frutos, verduras e sementes?<br>Elenca práticas individuais e coletivas de preservação ambiental?<br>Realiza ações para o fortalecimento da cidadania com base na preservação ambiental e na qualidade de vida?<br>Interpreta gráficos com informações sobre qualidade de vida e acesso à alimentação dos sujeitos nas diversas faixas etárias e níveis econômicos? |
| Conhecer biodiversidade, especificamente, ambientes de rios, lagoas, cachoeiras e grutas no contexto do seu município. | Investiga áreas de proteção ambiental (APA) no seu município e território?<br>Identifica as ocorrências de intervenções humanas que degradam o ambiente no seu município e território? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Ciências da Natureza

| | |
|---|---|
| | Debate sobre intervenções humanas que degradam o ambiente no município e no território?<br>Propõe iniciativas para solução de problemas no seu município com base na análise de boas práticas de consumo consciente e de sustentabilidade? |
| Compreender que os seres vivos são um complexo arranjo com diferentes níveis de organização. | Compreende que os seres vivos têm níveis de organização diferentes de acordo com a quantidade, os tipos celulares e suas organizações?<br>Entende que todo ser vivo é composto de uma ou mais células?<br>Conceitua célula como unidade básica da vida? |
| Descrever características de plantas e animais de sua região (forma, cor, fases da vida, local em que se desenvolvem etc.) relacionando-as ao ambiente em que vivem. | Descreve características de plantas e animais de sua região (forma, cor, fases da vida, local onde se desenvolvem etc.), relacionando-as ao ambiente em que vivem?<br>Compreende a função de cada uma das partes de uma planta?<br>Pesquisa as partes das plantas utilizadas na alimentação?<br>Nomeia as plantas utilizadas no artesanato local? |
| Analisar, criticamente, questões ligadas aos diferentes espaços e ecossistemas da localidade (centro/periferia/ comunidades/meio rural). | Identifica, avalia e debate questões de desigualdades raciais presentes nos discursos, na legislação e nas ações relacionadas à ocupação dos espaços na localidade?<br>Promove ação sociopolítica que mobilize as discussões sobre as diferenças ambientais, com base em levantamentos e organizações de dados do tema, visando à transformação de situações de desigualdade social em sua comunidade? |
| Conhecer legislação, discursos e ações relacionados ao uso de agrotóxicos no município, no estado, no Brasil e no mundo. | Discute e compreende as implicações e interferências do uso de agrotóxicos na cadeia alimentar, nas relações ecológicas e na produção agrícola?<br>Constrói gráficos e tabelas com dados relacionados à produção de alimentos orgânicos e não orgânicos no seu município: a utilização de agrotóxicos no cultivo de alimentos na localidade, no estado, no Brasil e no mundo; as consequências do uso de agrotóxicos para a saúde humana e para a preservação do meio ambiente?<br>Argumenta defendendo o plantio e consumo de produtos agrícolas orgânicos em detrimento dos produzidos com o uso de agrotóxicos, utilizando levantamentos e a organização de dados sobre o tema e a criação colaborativa de hortas orgânicas comunitárias no contexto escolar? |
| Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais, incluindo os seres humanos. | Compara diferentes processos reprodutivos em plantas e animais, incluindo os seres humanos? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Reconhecer as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).<br>Conhecer métodos contraceptivos e estratégias e métodos de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). | Participa de rodas de conversa sobre as múltiplas dimensões da sexualidade humana?<br>Desenvolve atitudes de respeito à própria sexualidade e à sexualidade das outras pessoas?<br>Analisa e avalia o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos?<br>Posiciona-se, criticamente, diante da necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez indesejada e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)?<br>Identifica os principais sintomas, modos de transmissão, estratégias e métodos de prevenção de IST?<br>Propõe ações sociopolíticas de respeito à sexualidade das outras pessoas? |
| Compreender as funções dos sistemas digestório, respiratório, circulatório, locomotor e nervoso dos animais vertebrados. | Identifica as funções dos sistemas digestório, respiratório, circulatório, locomotor e nervoso dos animais vertebrados?<br>Explica o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo?<br>Investiga por que os sistemas digestório e circulatório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo? |
| Reconhecer as condições de saúde individual e coletiva em sua comunidade, seu município e seu estado utilizando indicadores de saúde e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.<br>Compreender debates sobre vacinação, problemas psicoemocionais e a problemática do *bullying*. | Identifica as condições de saúde do seu município, utilizando indicadores de saúde (taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças transmitidas pela água e pelo ar, entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde?<br>Utiliza informações sobre como a vacina atua no organismo para defender a importância da sua aplicação para a saúde pública?<br>Reconhece o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva?<br>Investiga e identifica os diferentes elementos causadores de problemas psicoemocionais, tais como questões sociais, emocionais e fisiológicas?<br>Relaciona o *bullying* na escola a questões psicoemocionais? |
| Compreender temas e desafios da contemporaneidade, tais como o uso abusivo de drogas e o enfrentamento de endemias e pandemias. | Consulta textos de divulgação científica em fontes confiáveis e seleciona informações acerca de temas e desafios da contemporaneidade, tais como o uso abusivo de drogas e o enfrentamento de endemias e pandemias?<br>Adota atitudes responsáveis de autopreservação da vida, seguindo orientações de autoridades sanitárias e protocolos de saúde? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Ciências da Natureza

| TERRA E UNIVERSO | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Analisar a composição, a estrutura e a localização do Sistema Solar no Universo.<br>Compreender diferentes explicações culturais para fenômenos como a origem do Sistema Solar. | Identifica a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores)?<br>Conhece saberes ancestrais sobre a origem do Universo?<br>Valoriza o repertório histórico e cultural de explicações ancestrais sobre as fases da Lua?<br>Constrói modelos que representem a localização do Sistema Solar na Via Láctea e dessa no Universo?<br>Compreende que a Via Láctea é apenas uma galáxia entre bilhões?<br>Relaciona diferentes leituras do céu e explicações sobre os modelos do Sistema Solar (geocêntrico e heliocêntrico)?<br>Identifica diferentes teorias sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar?<br>Diferencia o conhecimento científico de outras formas de conhecimento sobre as relações entre a Lua e a Terra?<br>Associa os eclipses à regularidade das fases da Lua e a seu movimento ao redor da Terra?<br>Relaciona teorias sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar com necessidades ligadas à agricultura, à caça e à orientação espacial e temporal?<br>Avalia criticamente a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, apresentando argumentos que considerem as condições necessárias à vida, as características dos planetas, as distâncias e os tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares?<br>Compreende o processo de evolução das estrelas (nascimento, vida e morte) e utiliza tal conhecimento para analisar os impactos do Sol no planeta Terra? |
| Relacionar a importância do Sol e da luz solar para a preservação da vida no planeta Terra. | Relaciona a importância do Sol e da luz solar para a preservação da vida no planeta Terra, destacando seu papel no fornecimento de luz, calor e energia?<br>Associa as variações climáticas aos movimentos e à inclinação da Terra?<br>Explica o dia e a noite com referência ao movimento de rotação da Terra em torno de seu eixo, relacionando-o ao seu cotidiano?<br>Representa o movimento de translação da Terra e sua inclinação em relação a um eixo imaginário com as estações do ano?<br>Investiga os fatores que têm causado o aumento da temperatura global da Terra no último século?<br>Diferencia efeito estufa e camada de ozônio?<br>Reconhece causas e consequências das alterações climáticas para a preservação planetária? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

## Ciências humanas e suas relações com a sociedade

| HISTÓRIA DE VIDA, DIVERSIDADE ÉTNICA, RELAÇÕES COM A COMUNIDADE LOCAL | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Refletir e discutir acerca de pertencimento e relações com a comunidade local. | Discute e escreve sobre as relações sociais na comunidade, destacando as experiências que geram sentimento de pertença?<br>Analisa a inserção social de mulheres trabalhadoras e homens trabalhadores, formais e informais, no processo de construção de redes de apoio, necessárias às ações de pertencimento?<br>Elabora, com orientação docente, memoriais norteados por questões sobre como uma comunidade se torna "a minha comunidade" e o que significa pertencer a uma comunidade? |
| Analisar a perspectiva cidadã de seu papel sócio-histórico na comunidade em que vive. | Reflete sobre os papéis socio-históricos em vivências comunitárias? |
| Reconhecer a si mesmo e às pessoas "comuns" como produtoras de história, de paisagens, de lugares e da sociedade com base em seu cotidiano e nas relações sociedade/diversidade e nas estratégias preventivas de combate ao racismo e à xenofobia. | Demonstra, em diálogos, escolhas argumentativas e produções escritas, habilidade de uso social do conhecimento das Ciências Humanas para reconhecer-se como quem acessa e produz história com as práticas sociais do cotidiano?<br>Analisa e produz textos impressos e digitais sobre diversidade, sociedade, cultura, respeito às diferenças e combate à intolerância, com argumentação plausível? |
| Analisar a contribuição da Bahia nas lutas pela Independência do Brasil. | Compreende a formação humana da Chapada Diamantina e demais regiões da Bahia?<br>Discute e contextualiza o papel dos ancestrais indígenas e negros nas lutas baianas pela Independência do Brasil? |
| Compreender os impactos da ação humana na paisagem local. | Contextualiza, durante apresentações orais, sua compreensão acerca dos impactos da ação humana na paisagem natural?<br>Compreende histórica e geograficamente o povoamento e a constituição dos municípios da Chapada Diamantina e regiões?<br>Contextualiza as produções construídas pelo homem que interferem na paisagem local, destacando os sentidos e as consequências para as futuras e atuais gerações? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Ciências Humanas

| O SUJEITO FAZ A SOCIEDADE E A SOCIEDADE FAZ O SUJEITO: ACESSO, INTERDIÇÕES E POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL | |
|---|---|
| **APRENDIZAGENS ESPERADAS** | **INDICADORES** |
| Refletir sobre as condições dos sujeitos que vivem no campo e em ambientes urbanos, considerando os processos históricos que os envolve. | Reconhece e distingue as principais unidades político/administrativas municipais – distritos e municípios?<br>Relaciona informações de distintas fontes para compreender a realidade da vida urbana e do campo, considerando os processos históricos a elas inerentes?<br>Produz textos de gêneros distintos sobre as características da vida no campo e na cidade? |
| Analisar as condições para o exercício da cidadania de direitos e deveres relacionando com o direito romano antigo, as leis e os regramentos feudais até os direitos do homem e do cidadão da Inglaterra, da França, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. | Acessa textos e discussões sobre cidadania e história dos direitos do homem?<br>Produz versos sobre cidadania, em pequenos grupos, e apresenta para os colegas, com mediação docente?<br>Constrói, em pequenos grupos, um fragmento de linha do tempo para reconhecimento cronológico da evolução dos direitos do homem?<br>Analisa, com as colegas e os colegas, as condições sociais de exclusão, impostas a grupos sociais em vulnerabilidade, como população em condição de rua, crianças abandonadas, integrantes de Movimentos Sem Teto e de Movimentos Sem Terra?<br>Relaciona criticamente a vivência da cidadania com superação das desigualdades sociais, expressando suas ideias oralmente ou por escrito? |
| Identificar os processos históricos e geográficos nas relações interpessoais e na participação social, considerando as transformações nas estratégias de comunicação: expressão oral, adventos tecnológicos do rádio, do telefone, da TV e da internet. | Lê mapas e textos, identificando informações necessárias ao seu reconhecimento espacial e movimentação no cotidiano?<br>Pesquisa, em pequenos grupos, as implicações da chegada de novas estratégias de comunicação no exercício da sociabilidade humana?<br>Vê e analisa vídeos que apontam as implicações dos meios de comunicação para a construção de novos modelos de aproximação e isolamento social? |
| Compreender os processos de história do trabalho desde os primeiros homens e mulheres (paleolítico, neolítico, idade dos metais, antiguidades, feudalismo e capitalismo). | Compreende processos que marcam a história do trabalho, identificando na produção de mapa mental características relevantes de cada período? |
| Reconhecer a função social das conquistas dos trabalhadores por mais visibilidade e direitos ao longo da história em diversas partes do mundo, as revoltas plebeias, revoltas camponesas no período medieval, a greve negra na Bahia em 1857, a primeira greve republicana (1917). | Reconhece a função social das conquistas dos trabalhadores por mais visibilidade e direitos ao longo da história?<br>Pesquisa, com mediação docente, sobre os adventos históricos que marcam as lutas dos trabalhadores, tais como: as revoltas plebeias, revoltas camponesas no período medieval, a greve negra na Bahia em 1857, a primeira greve republicana (1917), entre outros? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
|---|---|
| Analisar as relações sociais, históricas e geográficas, de trabalho, no campo e no ambiente urbano, relacionando-as com os modelos praticados no feudalismo. | Pesquisa o feudalismo, com orientação docente, para compreender características específicas das relações de trabalho na época?<br>Elabora textos que apresentam demandas trabalhistas, propondo soluções para elas?<br>Planeja e elabora textos que apresentam demandas trabalhistas, propondo soluções para elas?<br>Debate, com mediação docente, experiências de trabalhadores/as e relações com suas profissões?<br>Relaciona discursiva e esteticamente, por meio de produções artísticas, direitos e deveres dos trabalhadores, criando poemas, cordéis e dramatizações?<br>Compara, por meio de leitura de textos e documentos e escuta de relatos, as condições de trabalho no campo, na cidade, na feira, no contexto doméstico, na fábrica, na escola etc.?<br>Apresenta os resultados oralmente e por meio de elaboração de um quadro-síntese, escrito em pequenos grupos? |
| Relacionar a produção de lixo com o consumo excessivo desde os acontecimentos infecciosos históricos como peste negra, epidemia de varíola, febre amarela, cólera, dengue, zica, chikungunya no Brasil e a Covid-19 no mundo. | Identifica causas para o aparecimento de doenças que causaram mortandade ao longo da história, desde a peste negra até a atual pandemia de Covid-19, no Brasil e no mundo? |
| Refletir sobre os impactos do desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na agricultura e na indústria. | Produz textos imagéticos – colagem/pintura – e os apresenta oralmente com um grupo, destacando a importância da água e do solo para a vida ao longo dos processos históricos e nas civilizações antigas do Egito e da Mesopotâmia, assim como para populações indígenas nas Américas, como na Amazônia e no Rio São Francisco?<br>Pesquisa sobre as produções de riquezas no campo e na cidade, destacando as características dos fluxos econômicos que as aproximam e as distanciam desde o tempo do feudalismo até a revolução industrial inglesa?<br>Relaciona de forma reflexiva os impactos da modernização dos processos de trabalho, com a inserção de tecnologias na agropecuária, na agricultura e na indústria?<br>Realiza mapeamento de fontes alternativas de energia para uso consciente, visando a preservação do planeta?<br>Apresenta, em forma de cartazes, os resultados das fontes de energia limpas que foram mapeadas? |





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Educação de Jovens e Adultos

## Ensino Religioso

| ENSINO RELIGIOSO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES |
| Refletir sobre as especificidades da fé, da religiosidade e da religião. | Lê (de várias formas), em jornais e em revistas, sobre as características e manifestações da fé, religiosidade e religião?<br>Concebe e compreende a fé, a religiosidade e a religião como construções humanas que emergem das práticas sociais e das subjetividades?<br>Interage e partilha experiências pessoais e conhecimentos construídos das dimensões que envolvem fé e religiosidade? |
| Valorizar a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida, à dignidade humana, a símbolos, ritos e mitos e ao papel deles para as tradições religiosas e filosofias de vida. | Participa de discussões sobre o papel do transcendente nas elaborações estruturantes que aproxima os sujeitos da dimensão divina, de acordo com suas crenças?<br>Analisa diversas tradições religiosas nos discursos, gestos, atitudes e produções textuais? |
| Compreender as práticas de comunicação entre os homens e as divindades em distintas tradições religiosas. | Relaciona, respeitosamente, em discussões e produções de texto, as diversas formas de comunicação entre homem e divindades em diversas tradições religiosas? |
| Conhecer o direito à liberdade de consciência, crenças e convicções. | Reconhece, nas participações em classe e nas produções escritas e visuais, o necessário respeito à liberdade de crença? |
| Relacionar as diferentes formas de uso das mídias e tecnologias pelas tradições religiosas e filosofias de vida em detrimento de alguns segmentos religiosos estigmatizados. | Explora o uso comunicacional das mídias digitais no exercício da religiosidade com a responsabilidade ética de valorização de uma filosofia de vida pautada na liberdade de vivência da fé? |
| Identificar discursos e práticas contrárias à intolerância religiosa. | Participa de debate sobre intolerância religiosa mediado pelo docente?<br>Elabora coletivamente um manifesto a favor da liberdade de crenças religiosas? |
| Valorizar a convivência social, pautada no diálogo e na empatia, respeitando a diversidade nos grupos sociais.<br>Refletir criticamente sobre os impactos das filosofias de vida e instituições religiosas em diferentes campos da esfera pública: política, saúde, Educação, economia e meio ambiente. | Pesquisa sobre a vivência da cultura da paz, produz textos e resumos para ser socializados no grupo?<br>Elabora texto/tópicos sobre a relação entre religião e sociedade?<br>Debate e reflete sobre os impactos das relações entre instituições religiosas e os distintos campos da esfera pública? |
| Conceber projetos de vida fundamentados em princípios éticos socialmente referenciados e includentes. | Define valores e princípios éticos norteadores para elaboração de projetos de vida com mediação docente?<br>Concebe atualizações em seu projeto de vida com base na EJA e nas outras relações sociais, orientados por princípios éticos e virtuosos?<br>Participa de roda de conversa para socializar aspectos de seu projeto de vida que se nutrem nas experiências da EJA? |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

# Referências

ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria – Prática includente em Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ABRUCIO, F.L. **Cooperação intermunicipal**: experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil. Curitiba: Instituto Positivo, 2017.

AIKENHEAD, G.S. Research into STS Science education. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, nº 1, 2009.

ALLAL, L. *et al*. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, PERRENOUD & CARDINET. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Ed. Moderna. São Paulo, 2018, anual. Disponível em: bit.ly/anuario_2018. Acesso em 25/6/2020.

ARROYO, M. **Políticas educacionais, igualdades e diferenças**. Disponível em: http://bit.ly/arroyo_politicas. Acesso em 25/6/2020.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAHIA. **Cartilha Direitos dos povos e comunidades tradicionais**. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Salvador, 2012.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 68/2013**. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

_____. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, J. **Por que gêneros?** SME/PUC/USP/UNESP. Módulo 2. Tema 4: Língua Portuguesa. Unidade 4.1. PEC- Formação Continuada. São Paulo: CENP; 2001-2002.

BARRETO, E.S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados** 15 (42), 2001.

BARROSO, C. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 123, 2004.

BAUMAN, Z. **A sociedade líquida**. São Paulo: Folha de S. Paulo, v. 19, 2003.

BENCZE, L. *et al*. Estudantes agindo para abordar danos pessoais, sociais e ambientais relacionados à ciência e à tecnologia. In: CONRADO, D.M.; NUNES-NETO, N. (org.) **Questões sociocientíficas**: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: EDUFBA, 2018.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Referências**

BERDOULAY, V. Espaço e Cultura. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Olhares geográficos**: modos de ver e viver o espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BERNARDO, J.R. da R.; VIANNA, D.M.; FONTOURA, H.A. da. Produção e consumo da energia elétrica: a construção de uma proposta baseada no enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA). **Ciência & Ensino**, v. 1, número especial. Piracicaba, 2007.

BOALER, J. **Mentalidades matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da Matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018

BOLÍVAR, A. Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madri, v. 1, nº 1, 2011.

BRANDÃO, A.E.S. **A arte como tecnologia educacional**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014.

BRANT, L. **O poder da cultura**. São Paulo: Peirópolis, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF.

_____. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.

_____. **Decreto nº 6.571/2008**. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. **Lei nº 8.069/1990**. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

_____. **Lei nº 9.394/1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 9.475/1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1997.

_____. **Lei nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, 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, 2004.

_____. **Lei nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, 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, DF, 2008.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. **Lei nº 13.278/2016**. Altera o § do art. 26 da Lei nº 9.394/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7/2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e ações para Educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Secad, 2006.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 1/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 1/2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 2/2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. O direito de ter direitos. In:_____. **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília, DF: MEC; Seed, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Infantil/Arte e Ensino Fundamental/Arte, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; Seed, 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002.** Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Resolução CNE nº 2/2008.** Estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília-DF, 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica/MEC. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. vol. 1. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física**.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (introdução). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da didática da matemática. In. BRUN, J. **Didáctica das matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1986.

BROWN, D.H. ***Principles of language learning and teaching***. Addison Wesley Longman. Nova York: Pearson Education, 2000.

_____. ***Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.*** Nova York: Pearson Education, 2007.

BRÄKLING, K.L. *et al*. In **Língua portuguesa: orientações para o professor. Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental**. Brasília: INEP, 2009.

BRÄKLING, K.L. **Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal**. CEFAI, SEE. São Paulo, 2012. Disponível em bit.ly/mod-organ. Acesso em 25/6/2020.

BUBER, M. **Eu e tu**. Introdução e tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 2ª ed. revista. São Paulo: Moraes, 1974.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMILLONI, A.W. de *et al*. ***La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo***. Buenos Aires: Paidós, 1998.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Referências**

CAMPS, A. *et al*. **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARRANO, P.; DAYRELL, J.; MAIA, C.L. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. **Propostas curriculares de Geografia no ensino**: algumas referências de análise. v. 14. São Paulo: Terra Livre, 1999.

COBERN, W. Constructivism and non-western science education research. **International Journal of Science Education**, Routledge, v. 4, nº 3, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COLL, C. *et al*. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONRADO, D.M.; NUNES-NETO, N.F. Questões sociocientíficas e dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos no ensino de Ciências. In: _____. (orgs.) **Questões sociocientíficas**: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: EDUFBA, 2018.

CRUZ, M. dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. MEC/SECAD. Brasília. 2005. Disponível em: bit.ly/educ-negro. Acesso em 25/6/2020.

CUNHA, R.B. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, nº 68, 2017.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D' ANCONA, M. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news***. Tradução: Carlos Szlak. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DAOLIO, J. **Educação Física escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas: Autores Associados, 2010.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. de. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

DE LIMA, D. R. **A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua**. In: Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, v. 1. São Cristóvão, 2011.

DELORS, J. *et al*. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1999.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Ensinar a produção escrita. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras; 2010.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. ***Repensar la justicia social***: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2011.

ESTEBAN, M.T.A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FAGUNDES, N.C.; BURNHAM, T.F. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista da Faced**, nº 5, 2001.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

FERRAZ, O.L. Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade. A questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, sup. 2, 1996.

FERREIRO, E. Alfabetização digital: do que estamos falando? In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução de Claudia Berliner. Coleção Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. **Revista Signótica** 7, Goiânia: Ed.da UFG, jan./dez., 1995.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S.; **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FIORIN, J.L. Os gêneros do discurso. In: FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. Cap. 3. São Paulo: Ática, 2006.

FRAUENDORF, R.B.S; PRADO, G.V.T. Formador externo: qual o sentido de sua atuação em programas de formação continuada? **Revista Teias**, v. 18, nº 50, jul./set., 2017.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, J.B.; SCAGLIA, A.J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. O Homem e sua Experiência: alfabetização e conscientização. In: FREIRE, P. **Conscientização – teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Seminário – RISA**, Angicos, RN, v. 1, nº 1, jan./jun. 2013. Edição Especial. Disponível em: bit.ly/angicos-50-anos. Acesso em 25/6/2020.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora UnB, 2010.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GEHLEN, S.M. Jogos de tabuleiro: uma forma lúdica de ensinar e aprender. In: PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, vol. 1., 2013.

GERALDI, J.W. *et al*. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984/2004.

GOMES, S. dos S. A avaliação no ensino religioso escolar: perspectiva processual. **Revista Horizonte**. Belo Horizonte, v. 2, nº 3, 2003.

GÓMEZ, A.I.P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In SACRISTÁN, J.G.; GOMÉZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Referências**

GORDILLO, M.M. Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 42, 2006.

GOUVEIA, B.B. **Formação dos coordenadores pedagógicos de Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das miçangas**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2000.

GRAVINA, M.A.; SANTAROSA, L.M.C. **A aprendizagem da matemática em ambientes informatizados. Informática na Educação: teoria e prática**, vol. 1, nº 1. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

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

HAERCHER, N.A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul (RS), EDUNISC, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

HODSON, D. Don't be nervous, don't be flustered, don't be scared. Be prepared. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, v. 13, nº 4, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. Coleção Questões da nossa época, v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

INOUE, A.; OLIVEIRA, C.A. de (coords.). **Guia da mobilização**: engajamento e participação na formação de territórios colaborativos. Seabra: Icep, 2016.

INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA. **Guia de Tecnologia ICEP**. Disponível em bit.ly/guia-tecnologia-icep. Acesso em 25/6/2020.

JACOBS, H.H. **Perguntas essenciais**. Curriculum 21: essential education for a changing world. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2009.

JORBA, J. *et al.* **Hablar y escribir para aprender**. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.

KISHIMOTO, T.M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I.G.V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

LEMKE, J. **Talking science: language, learning, and values**. Norwood: ABLEX Publishing Corporation, 1990.

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

_____. Conhecimento didático. Grandes diálogos com Delia Lerner. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, set. 2014.

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

LOPES, C.V.M.; DULAC, E.B.F. Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, I. C. B. (org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. Disponível em bit.ly/luckesi-artigo. Acesso em 31/7/2020.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**. Ano 3, nº 12. Porto Alegre: Artmed, fev./abr. 2000.

MACEDO, L. de.; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACEDO, R.S. **A etnopesquisa crítica multirreferencial**: nas Ciências Humanas e na Educação. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e Educação**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

MARÍN, M. **Linguística y enseñanza de la lengua**. 2ª ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.

MARINHO, J.C.B.; CALCAGNO, S.C.; SILVA, J.A. da. Estado da Arte sobre avaliação no ensino de Ciências. **Thema**, v. 15, nº 2, 2018.

MATTOS, M.B. **E.P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

MELVILLE, W. *et al.* Experience and reflection: preservice science teachers' capacity for teaching inquiry. **Journal of Science Teacher Education**, v. 19, nº 5, 2008.

MENDES, I.A. **Matemática e investigação em sala de aula**: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

MENDONÇA, M. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. **Na Ponta do Lápis**, ano XII, nº 27, ago. 2016.

MOLINA, M.C. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A.A. (orgs.) **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Coleção Caminhos da Educação do Campo, nº 1, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINARI, C. A diversidade ajuda no avanço de classes multisseriadas. Entrevista concedida a Paola Gentile. **Nova Escola**, nº 219, jan. 2009. Disponível em bit.ly/molinari-entrevista. Acesso em 25/6/2020.

MONTEIRO, L. de C. S.; VELÁSQUEZ, F.S.C.; SILVA, A.P.S. da. Jogos eletrônicos de movimento e Educação Física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, v. 19, nº 2. Goiânia, abr./jun. 2016.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Referências**

MORAES, M.C. **Transversalidade, criatividade e Educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MOREIRA, B.L. da R.; FOLMER, V. Percepções de professores de Ciências e Educação Física acerca da Educação sexual na escola. **Experiências em ensino de Ciências**. v. 10, nº 2, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Sobre a estética**. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

MOTT, L. **Assassinatos de homossexuais**: manual de coleta de informações, sistematização e mobilização política contra crimes homofóbicos. Salvador, Grupo Gay da Bahia, 2000.

MOURA, M.O. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. **A Educação Matemática em Revista**. SBEM, ano 2, nº 3, 1994.

MOURA, T.V.; SANTOS, F.J. dos. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA. In: SOUZA, E.C. de (org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. L. Ensinar Ciências por investigação: em que estamos de acordo? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, nº 1, 2007.

NASCIMENTO, L.A.L.; RÔÇAS, G. Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de Ciências. **Estudos sobre Avaliação Educacional**, v. 26, nº 63. São Paulo: 2015.

NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, Q.W.C. Educação Física, jogo e cultura. In: **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, nº 29, jul./dez., 2007.

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

ONUCHIC, L.R.; ALLEVATO, N.S.G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M.C. (org.) **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIVA, A. de S.; ALMEIDA, R.O. de.; GUIMARÃES, A.P.M. A história de Henrietta Lacks como inspiração para o ensino de biologia celular voltado para a formação crítica sobre raça e gênero. In: TEIXEIRA, P.P.; OLIVEIRA, R.D.V.L. de; QUEIROZ, G.R.P.C. (org.) **Conteúdos cordiais**: biologia humanizada para uma escola sem mordaça. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

PAIVA, A. de S. *et al*. **Baartman, Lacks e o corpo da mulher negra como paradigma de alteridade na história da biologia**. In: 15º Seminário Nacional de História da Ciência e Tecnologia (15º SNHCT). Florianópolis: SBHC, 2016.

PAIVA, A. de S. **Princípios de design para o ensino de biologia celular: pensamento crítico e ação sociopolítica inspirados no caso de Henrietta Lacks**. 2019. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2019.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da Educação Básica para a disciplina de Matemática**: Curitiba: SEED, 2008.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

PEDRETTI, E.G.; NAZIR, J. Currents in STSE education: mapping a complex field, 40 years on currents in STSE education: Mapping a complex field, 40 years on. **Science Education**, v. 95, nº 4, 2011.

PEREIRA, A.A.; MONTEIRO, A.M. (org.). **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PÉREZ, L.F.M.; LOZANO, D.L.P. La emergencia de las cuestiones sociocientíficas en el enfoque CTSA. **Góndola: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 8, nº 1. Bogotá: 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação, da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Unesco, 1978.

PONTE, J.P.; BROCADO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigação Matemática na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PRIGOGINE, I.; STENGER, I. **A nova aliança**. Brasília: Editora UNB, 1984.

RANGEL, B.; AQUINO, R.; COSTA, S.L. (orgs.). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia. Itajaí: Casa Aberta, 2017.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

REIS, P. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sociocientíficas: uma questão de cidadania. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**. v. 3, nº 1, 2013.

RIBAS, T. La evaluación en el área linguística. In: **Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, nº 53. Barcelona, jan. 2010.

RIBEIRO, P. R.C. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tese (doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2002.

RIOS, E.; SOLBES, J. Las relaciones CTSA en la enseñanza de la tecnologia y las ciencias: una propuesta con resultados. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,** v. 6, nº 1, 2007.

RIOS, J.A.V.P. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

RIVAS, A. **O que é preciso aprender hoje? Das escolas das respostas à escola das perguntas**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Multiletramentos e currículo no ensino integral: anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2015 (circulação restrita).

ROJO, R.H.R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE CENP, 2004.

RUFINO, L.G.B.; DARIDO, S.C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015.

SADLER, T.D.; DONNELLY, L.A. Socioscientific argumentation: the effects of content knowledge and morality, **International Journal of Science Education**, v. 28, nº 12, 2006.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**Referências**

SANTOS, B.D.M.; SILVA, M. de L. dos S.; SCHITINI, M.A.; SCHITINI, S.M.R. Dificuldades na área verbal. In: LEIBIG, S. (org.). **Dificuldades de aprendizagem têm solução**. São Paulo: All Print, 2016.

SANTOS, M. O papel ativo da Geografia: um manifesto. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, nº 9, 2000.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, W.L.P. dos; SILVA, K.M.A. e; SILVA, S.M.B. da. Perspectivas e desafios de estudos de QSC na educação científica brasileira. In: CONRADO, D.M.; NUNES-NETO, N. (org.) **Questões sociocientíficas**: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: EDUFBA, 2018.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a Educação escolar. In: BERNARDO, M. (org.). **Pensando a Educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 5. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SCAGLIA, A.J. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**.Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEE/Bahia. **Currículo Referencial da Educação Básica para o estado da Bahia**. SEE/ BA; 2018.

SILVA, G., QUEVEDO-CAMARGO G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, nº 2. Londrina, jul./dez. 2017.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C.L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2ª ed. rev. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2001.

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação**: diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SOLBES, J.; TORRES, N.Y. Analisis de las competencias de pensamiento crítico desde el aborde de las cuestiones socio-científicas: un estudio en el ámbito universitario. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,** nº 26. Valencia: 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOLIGO, R. **Quem forma quem? Instituição dos sujeitos**. Dissertação (mestrado). Campinas: Unicamp, 2007.

SOUZA, H.C.; PAIVA, A. de S.; NUNES-NETO, N. Racismo e sexismo no ensino de biologia: uma proposta de ensino baseada em questões sociocientíficas para a formação de uma cidadania crítica. In: **VII Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología e III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias** (VII CIEB e III CIEC). Buenos Aires, 2016.

STEFANELLO, A.C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SÃO PAULO. **Currículo da cidade**. Prefeitura de São Paulo, 2019.

TEBEROSKY, A. **Compreensão de Leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003

_____. El Lenguaje Escrito y la Alfabetización. **Revista Lectura y Vida**. Ano 11, nº 3, set., 1990. Disponível em bit.ly/língua-alfabetização. Acesso em 25/6/2020.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (orgs). (1995). Além da alfabetização. In: **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, R.B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J.E.; RODRIGUES, V.L. (orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: bit.ly/dewey-texto. Acesso em 25/6/2020.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R.M. Educação em Ciências e Matemática com orientação CTS promotora do pensamento crítico. In: **Revista CTS**, v. 11, nº 33, 2016.

_____. Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em Ciências e em Matemática. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 , nº 52, 2013.

THOMPSON, E.P. Folclore, Antropologia e História Social. In: THOMPSON, E. . **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Unicamp, 2012.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TORRE, S. de la. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIGO, L.M.S. La resolución de problemas y sus conexiones con otras areas del conocimiento. In: **Principios y métodos de la resolución de problemas en el aprendizaje de las Matemáticas.** México: Grupo Editorial Iberoamérica, 1997.

TUBINO, M.J.G. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

UNICEF. **Declaração mundial sobre Educação para todos**. Disponível em: bit.ly/unicef-educação-todos. Acesso em 26/6/2020.

VASCONCELOS, C.S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VERRANGIA, D. Criações docentes e o papel do ensino de Ciências no combate ao racismo e a discriminações. **Educação em Foco**, v. 21, nº 1, 2016.

VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, nº 3, 2010.

VIANA, M.C.V.; SILVA, C.M. **Concepções de professores de Matemática sobre a utilização da história da Matemática no processo de ensino-aprendizagem**. In: Encontro Nacional de História da Matemática, 2007. Pôsteres... Belo Horizonte, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2ª ed., 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

WERTSCH, J.V. **Voices of the mind**: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press, 1991.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Referências

XENOFONTE, M.A.O.; GONDIM, C.R.G.; EUSTÁQUIO, M. do C.G.Da senzala à sala de aula: a condição do negro na história da Educação brasileira entre 1871 e 1888. **Revista Acta Historia Educere**, 2017. Disponível em: bit.ly/senzala-sala-de-aula. Acesso em 26/6/2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEIDLER, D.L. *et al*. Beyond STS: a research-based framework for socioscientific issues education. **Science Education**, v. 89, 2005.





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



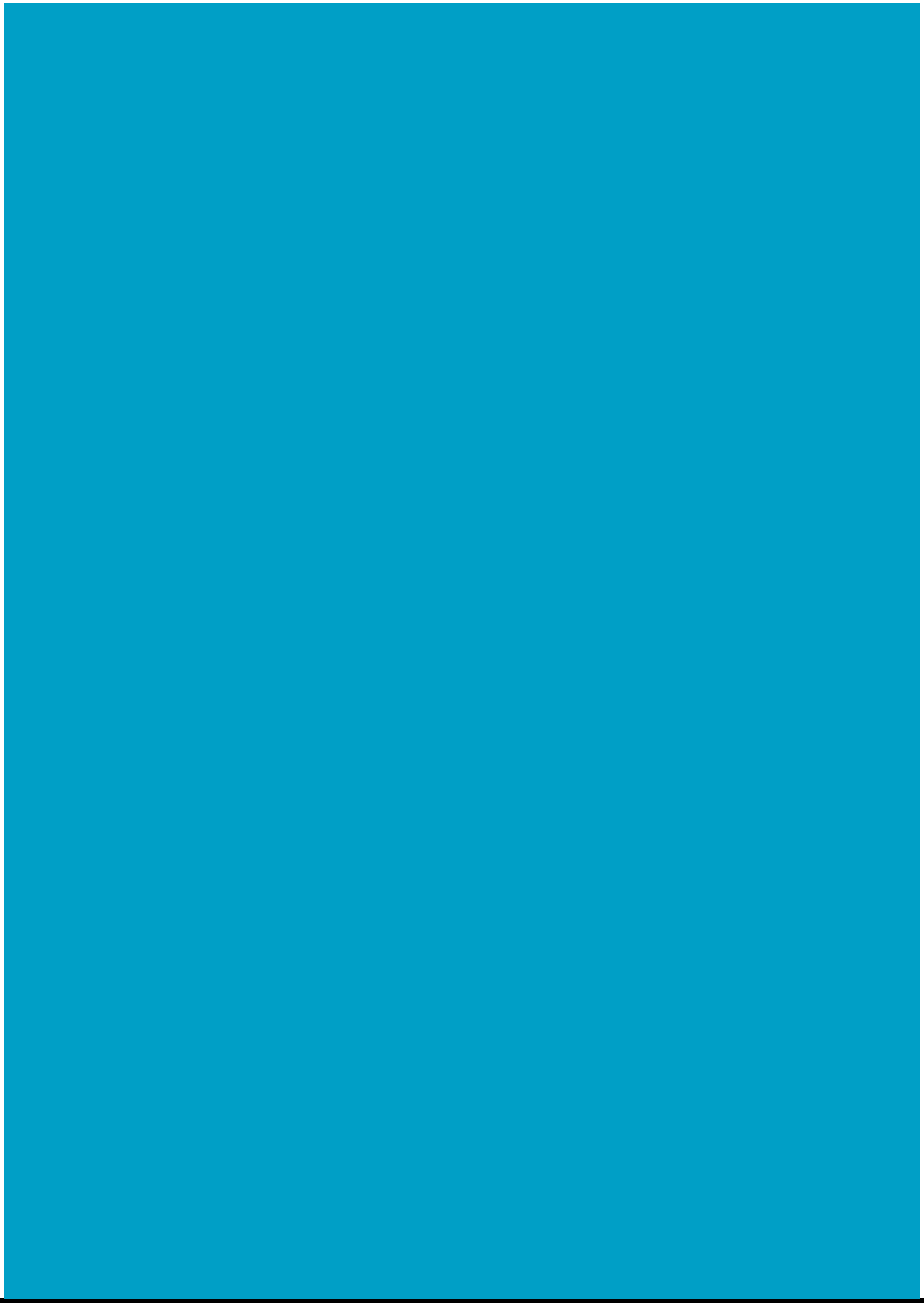


Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



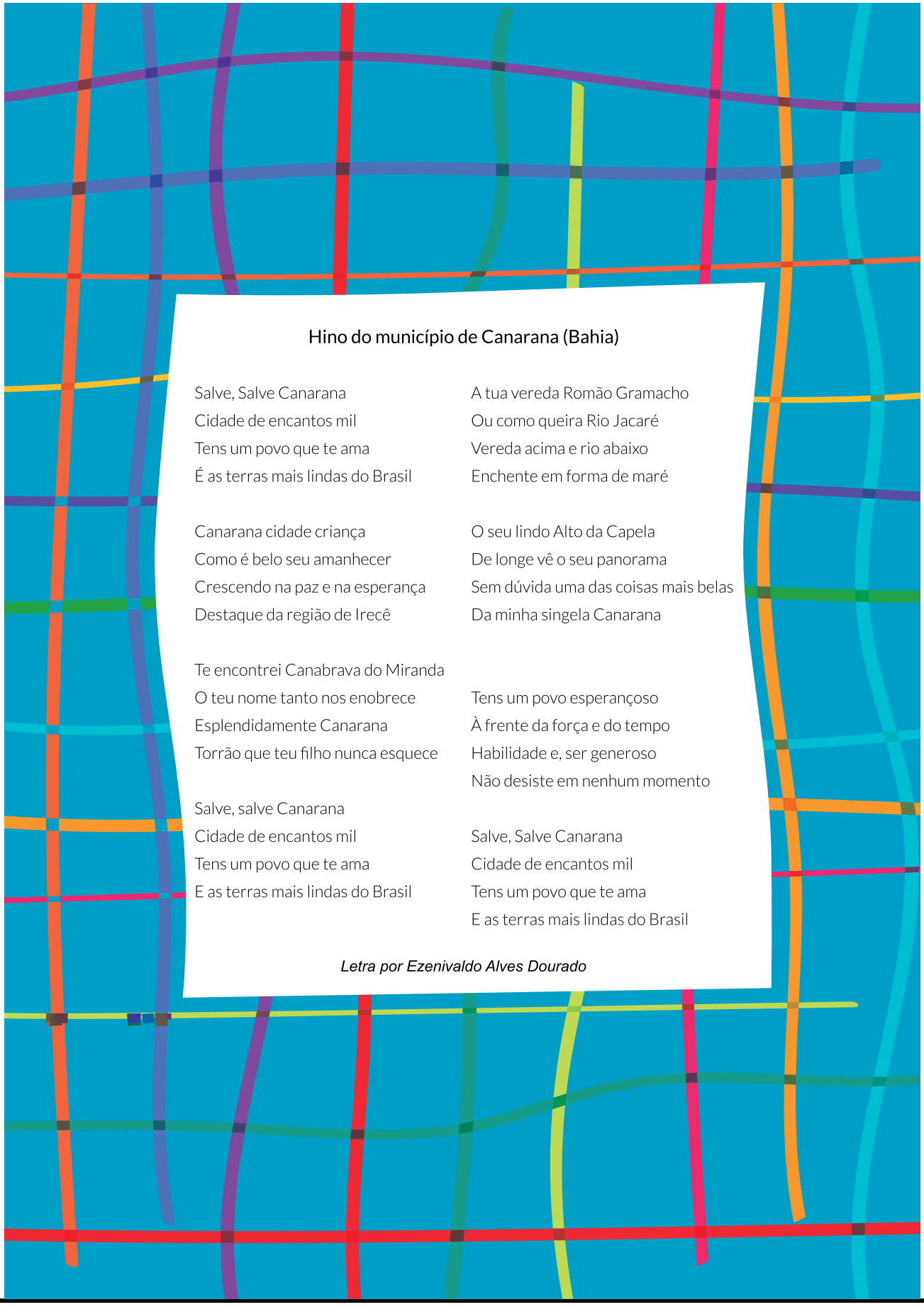


Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997





Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997



## Hino do município de Canarana (Bahia)

Salve, Salve Canarana
Cidade de encantos mil
Tens um povo que te ama
É as terras mais lindas do Brasil

Canarana cidade criança
Como é belo seu amanhecer
Crescendo na paz e na esperança
Destaque da região de Irecê

Te encontrei Canabrava do Miranda
O teu nome tanto nos enobrece
Esplendidamente Canarana
Torrão que teu filho nunca esquece

Salve, salve Canarana
Cidade de encantos mil
Tens um povo que te ama
E as terras mais lindas do Brasil

A tua vereda Romão Gramacho
Ou como queira Rio Jacaré
Vereda acima e rio abaixo
Enchente em forma de maré

O seu lindo Alto da Capela
De longe vê o seu panorama
Sem dúvida uma das coisas mais belas
Da minha singela Canarana

Tens um povo esperançoso
À frente da força e do tempo
Habilidade e, ser generoso
Não desiste em nenhum momento

Salve, Salve Canarana
Cidade de encantos mil
Tens um povo que te ama
E as terras mais lindas do Brasil

*Letra por Ezenivaldo Alves Dourado*



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

| **PARECER CME Nº 06 DE 01/12/2020** |
|---|
| **INTERESSADO:** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO |
| **ASSUNTO:** Baixar normas complementares para as instituições do Sistema Municipal de Educação que a ele se integrarem, orientando sobre o encerramento do ano letivo de 2020 e sobre como proceder em relação aos registros de escrituração escolar, e dá outras providências. |
| **SESSÃO: 04/12/2020** |
| **REDATOR (a):** Dirlane Fernandes de Almeida |
| **COMISSÃO ESPECIAL**<br>Dirlane Fernandes de Almeida<br>Rosimeure Araújo Pires<br>Orlando Miranda de Andrade |

**I – HISTÓRICO**

O Conselho Municipal de Educação de Canarana Bahia, no uso de suas atribuições conferidas pela Lei Municipal nº 146/13 de 09 de agosto de 2013 e o Decreto Municipal nº 073 de 18 de maio de 2018 que nomeia os membros do atual Conselho reuni-se para deliberar sobre o oficio nº 24/2020 da Secretaria Municipal de Educação que solicita no referido Conselho, normas complementares para o encerramento do ano letivo de 2020.

**II – RELATÓRIO**

Levando em consideração os anseios mais urgentes do Sistema de Ensino do Município de Canarana Bahia que por meio do ofício 24/2020 solicitou do CME resposta para a seguinte pauta. 1- Como finalizar o ano letivo de 2020 e 2 - como fazer os registros escolares dos alunos. A Comissão constituída para essa finalidade se debruçou para buscar alternativas de solução que, embora não respondam à totalidade das situações vivenciadas pelas escolas, neste momento, visam a orientá-las na finalização desse ano escolar atípico, detalhando o procedimento do texto desse parecer.

Diante das diversas situações vivenciadas pelas escolas nesse contexto de paralisação das atividades letivas presenciais, e com base nos pareceres anteriormente aprovados para a



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

legalização das atividades de forma remota, a Comissão decidiu elaborar este documento, apoiando-se em princípios normativos, uma vez que a situação exige, além da legalidade, legitimidade, criatividade, responsabilidade compartilhada e flexibilidade.

**III – ANÁLISE**

A) CONTEXTUALIZAÇÃO E BASES LEGAIS

A Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou a disseminação da Covid-19 como pandemia, em 11 de março de 2020. A partir dessa data, buscando a não propagação do vírus, a OMS vem exigindo medidas severas por parte das autoridades sanitárias e governamentais por meio de ações, como: isolamento social e tratamento dos casos identificados, realização de testagem em massa da população e regulamentação do distanciamento social. Com base nas decisões mundiais, o Ministério da Saúde do Brasil editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. A partir dessa Portaria, os estados brasileiros e o Distrito Federal vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento dessa Emergência, declarando a necessidade de ações de isolamento social, entre as quais a suspensão das atividades escolares presenciais.

Em 28 de abril de 2020, o CNE baixou normas para orientar os sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar os calendários escolares e as atividades acadêmicas, por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19. Em decorrência deste cenário, o CME emitiu a Parecer CME 03.2020, de 2 de setembro de 2020, que “Orientações às instituições educativas públicas e privadas componentes do Sistema Municipal de Educação de Canarana Bahia sobre a realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.”.

Em outubro de 2020, o CNE instituiu as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020, de 18 de agosto de 2020, pelo Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas e comunitárias, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020, além dos artigos 206 e 209 da Constituição Federal; o art. 4º-A e os artigos 12 a 14 da LDB nº 9.394/1996, bem como os Pareceres CNE/CP nº 5/2020, nº 9/2020, nº 11/2020. O Parecer



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, reitera a reorganização do calendário escolar, a priorização curricular, o retorno às atividades letivas presenciais, de forma gradual, a avaliação diagnóstica e formativa no processo de ensino e aprendizagem e a flexibilidade de dias letivos.

A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos objetivos de aprendizagem e seu desenvolvimento, assim definidos nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2020, item 2.1 Dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem,

> […] A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de Educação Básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A organização escolar, nos moldes convencionais, sofreu abalos na pandemia e exigiu a quebra de paradigmas. Um exemplo foi a desobrigação do cumprimento dos 200 dias letivos anuais, conforme art. 2º, da Lei nº 14.040/2020.

Para a reorganização do ano letivo de 2020, os sistemas de ensino estadual e municipais devem considerar, além das normas baixadas pelo CNE e CEE, os decretos estaduais e os municipais, dispostos no âmbito de cada sistema de ensino, em consonância com as autoridades sanitárias que declararam o isolamento social como meio de mitigar os efeitos da pandemia e proteger as vidas.

Os sistemas de ensino e redes de escolas têm buscado alternativas para cumprir o ano letivo de 2020, minimizando as perdas de aprendizagem, e vêm se empenhando em:

- Contribuir para a contenção da propagação do Corona vírus, cumprindo orientações sanitárias, promovendo e estimulando o isolamento social;
- Organizar o calendário letivo de 2020, considerando a excepcionalidade do momento; de tal forma que não venha sobrecarregar professores, servidores e estudantes no exercício de seu cumprimento, minimizando os prejuízos no alcance dos objetivos de aprendizagem.
- Propor alternativas de atividades domiciliares e de ensino remoto, com a finalidade de evitar maiores perdas pedagógicas, além daquelas já provocadas pela paralisação e manter o vínculo dos estudantes com as escolas;
- Planejar o retorno às atividades presenciais, garantindo o cumprimento dos protocolos, sanitário e pedagógico;



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

Para enfrentar essa realidade, as escolas se reorganizaram e as metodologias foram revisitadas. Professores e estudantes se distanciaram do ensino presencial e passaram a adotar o ensino remoto, cujo tempo pedagógico é letivo e será contabilizado. A dificuldade de cumprir a carga horária de 800h, no ano civil de 2020, levou o CME a orientar a rede municipal de ensino em caráter excepcional, reordenar a trajetória escolar, reunindo em continuum curricular os anos letivos de 2020 e 2021. Entende-se por continuum curricular a flexibilização do currículo, com a readequação, no ano subsequente, de seus conteúdos e respectivas avaliações, para cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos na BNCC.

Cumprir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é tarefa árdua, consideradas as desigualdades entre os estudantes de redes públicas e privadas, e entre as redes escolares, conforme expressa o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, pois o retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

A pandemia nos levou a vivenciar um verdadeiro desastre sanitário com consequências sociais, financeiras, econômicas e humanas, particularmente para as pessoas mais pobres que constituem público das escolas públicas, comunitárias e filantrópicas. Este Parecer, reconhecendo as consequências provocadas pelas diferenças entre as redes escolares e entre os sujeitos escolares que determinam maior ou menor possibilidade de ensinar e de aprender e de permanecer na escola, seja virtual ou presencialmente, ampara-se na flexibilidade introduzida pela legislação educacional brasileira, particularmente pela LDB nº 9.394/1996, para orientar as escolas.

A escola não pode nem deve reproduzir os marcadores sociais e políticos que estigmatizam e condenam ao fracasso escolar uma grande maioria de estudantes, por suas origens e histórias individuais e coletivas de vida. A escola, instituição integrante da sociedade, deve romper com o ciclo de exclusão social e econômica, cumprindo a função social de formar seres humanos capazes de compreender sua realidade, interferir nela e transformá-la, e sempre constituir-se um espaço pedagógico onde é preciso sonhar para continuar a existir. Os estudantes, por sua condição social de sujeitos, têm o direito subjetivo de acesso à educação e a aprender, assim como de continuar aprendendo ao longo de suas vidas, sem distinção de raça, etnia, cor, renda, religião, gênero e identidades que assumam.

B) ALTERNATIVAS PARA O ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO DE 2020:

Concluir o ano de 2020, não tem sido uma tarefa fácil para ninguém, particularmente para os estudantes que estão sofrendo perdas de convivência e de aprendizagem. Os prejuízos



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

são incalculáveis. Vidas se perderam e os afetos estão distantes. Com responsabilidade e compromisso, a Secretaria de Educação, através de seus técnicos, gestores, coordenadores pedagógicos e professores têm buscado novas formas para aprender e para ensinar nesse novo formato. Junto com alunos e familiares, construindo redes de solidariedade e cooperação.

Nesse ano de excepcionalidade, as redes escolares, em decorrência das situações sanitárias e pedagógicas, vivenciam realidades diversas; algumas unidades educativas conseguem cumprir satisfatoriamente o ensino remoto, enquanto outra não tem o mesmo êxito. Para os estudantes que por motivos vários e quase sempre alheios às vontades pessoais, não tiveram acesso às atividades escolares remotas, houve um processo de busca ativa na entrega e realização das atividades evitando ao máximo o acúmulo de perdas. Tais soluções foram imprescindíveis para assegurar alternativas para que esses estudantes não fossem impedidos de dar continuar sua escolaridade. A busca pela permanência do estudante na escola sempre se constituiu um grande desafio para os gestores, assim, o CME entende que evitar o abandono, neste momento, é mais que um desafio, é um compromisso político e social.

Sabemos que alguns estudantes conseguiram acompanhar a programação ofertada pelas escolas, porém outros não, e por vários motivos. As diversas realidades tornam inviável a determinação de procedimentos padronizados. Nesse momento, o papel do Conselho não deve ser o de engessar ou criar dificuldades para o sistema municipal de educação; ao contrário, seu papel é motivar professores, estudantes, gestores, entidades e outros parceiros para que mantenham, cada vez mais, a atividade pedagógica viva, inclusiva e criativa. Assim, o CME se debruçou no estudo e entendimento das peculiaridades vivenciadas na rede na busca de atender o processo educativo no atendimento aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante do exposto, conclui-se que a grande incerteza se refere ao encerramento do ano letivo de 2020, ao prosseguimento de estudos e ao registro de escrituração escolar. A Comissão se referencia nos Arts. 23 e 24 da LDB nº. 9.394/1996, que admite diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, bem como na possibilidade de integralização de um continuum curricular, observado o disposto nas diretrizes nacionais, na BNCC e nas normas do respectivo sistema de ensino. A flexibilização do currículo, possibilitará que habilidades e conteúdos que não foram contemplados em 2020, e que precisam ser aprofundados, sejam retomados no ano seguinte, sendo necessários mapear as aprendizagens essenciais e que essas sejam garantidas e reorganizadas num currículo bianual.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

Para cada etapa, devem estar definidos os processos de aprendizagem que precisam ser preservados e que são estratégicos para a aprendizagem dos alunos como a alfabetização, leitura, escrita, raciocínio lógico, dentre outros. Os critérios de priorização curricular levarão em consideração competências e habilidades que permitam a aprendizagem ano a ano e que são essenciais para o avanço no ano seguinte, além de articularem conhecimentos dentro de uma etapa, entre etapas e que sejam fundamentais para a formação do estudante. Outro critério levará em consideração a abordagem interdisciplinar: competências e habilidades que articulem saberes dentro de várias áreas de conhecimento.

Todo esse processo citado anteriormente tem fundamentação legal no § 1º do art. 4º das normas complementares à Lei nº 14.040/2020, baixadas pelo CNE, no Parecer nº 15/2020, onde permite que o restante do período letivo de 2020 e do ano seguinte possam ser "reprogramados, aumentando-se os dias letivos e a carga horária em 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para o ano letivo anterior". Assim, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previsto no ano letivo anterior, e referenciado do caput do art. 23, da Lei nº 9.394/1996, onde garante desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas e flexíveis quanto à organização curricular sempre que o processo de aprendizagem assim o recomendar.

O CNE orienta os sistemas de ensino e as redes escolares, respeitando sua autonomia, que busquem as formas de assegurar que todos os estudantes desenvolvam as competências, habilidades, valores, atitudes e os objetivos de aprendizagem, relacionados com a BNCC, e/ou proposta curricular de cada sistema de ensino. Assim, os entes federados – estados e municípios – têm competência legal para baixar normas complementares para o seu sistema de ensino, conforme está previsto no art. 10, inciso V, da LDB nº 9.394/1996. Desse modo, o CME amparado nos artigos 23 e 24 da LDB nº. 9.394/1996 propõe o encerramento do ano letivo de 2020 da forma a seguir apresentada.

C) ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO

Um dos princípios que rege este Parecer é que nenhum estudante seja prejudicado, compreendendo que todos têm direito à aprendizagem e se não a conseguiu no ano de 2020, seguirá aprendendo ao longo de 2021. Pretende-se que essa abertura venha motivar os alunos a voltarem para a escola e nela permanecerem aprendendo. Nessa perspectiva, os professores deverão selecionar os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, assim como as



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

competências e as habilidades, atitudes e valores que não podem ser negligenciados, organizando a priorização curricular que será trabalhada no percurso letivo, a partir de 2021, caso seja necessário.

Não se trata, simplesmente, de promover o aprendiz, mas ao promovê-lo, cabe à escola ou ano/série que o receber, responsabilizar-se por sua aprendizagem, para que possa continuar avançando em sua escolaridade, proporcionando avaliação diagnóstica formativa, **sem caráter de reprovação**, no sentido de recuperar os objetivos de aprendizagens, por meio de atividades complementares, aula invertida, estudos em casa, reposição de conteúdos, projeto de pesquisa, estudos temáticos dentre outros para que o aluno possa dar continuidade aos seus estudos.

O CME recomenda que os processos avaliativos não tenham caráter reprovativo, uma vez que, na maioria dos casos, não cabe aos estudantes à responsabilidade pelas ausências nos momentos de ensino remoto.

Para realizar a promoção dos alunos, as escolas utilizarão os dois instrumentos proposto pela Secretaria Municipal de Educação, pois os mesmos foram elaborados, tomando como referência a matriz avaliativa dos objetos de aprendizagem efetivamente trabalhados no período de ensino remoto, onde foi realizado a seleção de conteúdos prioritários para cada série/ano de ensino com base nos indicadores do referencial curricular.

Após a realização esses instrumentos citados anteriormente, os estudantes foram avaliados, seus respectivos resultados deverão ser registrados na Ficha Individual do Aluno e Histórico Escolar. Na parte destinada as observações, deverá ser registrado o número deste parecer.

Os conteúdos trabalhados antes e no período da pandemia deverão ser anotados nas fichas de monitoramento devidamente assinadas pelos professores e coordenadores pedagógicos, quanto as notas, as mesmas deverão ser inseridas no sistema online (SISGEON) adotado na rede municipal de ensino. A secretaria da escola é responsável pela organização e arquivamento da escrituração dos estudantes.

Os estudantes que não obtiverem resultados satisfatórios nos instrumentos avaliativos aplicados ou que por algum motivo não os realizaram, terão direito de ter sua aprovação automática de valor mínimo para aprovação.

Recomenda-se que este processo tenha a finalidade precípua de identificar as lacunas e dificuldades de aprendizagem para estruturar um programa de recuperação de estudos que poderá se estender ao longo de 2021 e, caso necessário, até 2022.



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

Para as duas alternativas acima referidas, este Parecer concede 60% de frequência aos alunos da Educação Infantil, e 75% aos alunos do ensino fundamental, independentemente da frequência registrada até março, quando da paralisação das atividades letivas presenciais, como meio de evitar a reprovação por faltas ou abandono.

Os estudantes da educação infantil terão promoção automática ao nível subsequente, assim como os estudantes da Pré-escola para o 1º ano. Recomenda-se que, ao reiniciar as atividades presenciais, as escolas desenvolvam ações de acolhimento e avaliação socioemocional com as crianças.

Os estudantes que não conseguirem recuperar as aprendizagens, no primeiro trimestre, terão o direito assegurado de continuar a recuperação ao longo do ano de 2021, mesmo que já tenham sido promovidos ao ano subsequente. Ou seja, o estudante será promovido, mas suas perdas de aprendizagem continuarão a ser consideradas para que, cada um, a seu tempo e no seu ritmo, possa adquirir as aprendizagens essenciais e cumprir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, trabalhar os conteúdos previstos e desenvolver competências, habilidades, atitudes e valores selecionados e organizados pelos professores que constituirão o continuum curricular.

**IV – VOTO DA COMISSÃO**

Esta Comissão Especial aprova o presente Parecer e o apresenta ao Egrégio Colegiado, para que se efetive sua aprovação final.

Canarana - Bahia em 04 de dezembro de 2020.

**COMISSÃO:**

Dirlane Fernandes de Almeida Dirlane Fernandes de Almeida

Orlando Miranda de Andrade Orlando Miranda de Andrade

Rosimeure Araújo Pires Rosimeure Araújo Pires

Parecer aprovado na reunião extraordinária do colegiado no **dia 09 de dezembro de 2020**.

Orlando Miranda de Andrade

***Orlando Miranda de Andrade***
Presidente do Conselho Municipal de Educação



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

**PARECER CME Nº 001/2021**

**APROVA O CALENDÁRIO LETIVO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS PARA O ANO DE 2021**

O Conselho Municipal de Educação de Canarana/ BA, com fundamento no Art. 11, Inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto Municipal Nº 045/09, de 31 de dezembro de 2009, Art. 1º, baixa o seguinte:

PARECER

**Art. 1º** Fica aprovado, conforme ata de reunião o Calendário Letivo das Escolas Municipais para o ano de 2021, em anexo, desenvolvido e encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação de Canarana/ BA.

**Art. 2º** O referido Calendário deverá ser cumprido para os devidos fins a que se destina em toda a rede municipal de ensino.

**Art. 3º** Este Parecer entra em vigor nesta data e revoga as disposições em contrário.

Canarana/ BA, 13 de janeiro de 2021.

*Orlando Miranda de Andrade*
**Presidente do CME**



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**Secretaria Municipal de Educação – Canarana - Bahia**
**Praça da Matriz, 224 – Centro – Canarana/ BA – CEP: 44890-000**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01**

ANEXO I

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO | CANARANA

## Calendário Letivo 2021 - Canarana/ BA

**JANEIRO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |

**FEVEREIRO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | | | | | | |

**MARÇO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

**ABRIL**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | |

**MAIO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| 30 | 31 | | | | | |

**JUNHO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | | | |

**JULHO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |

**AGOSTO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | | | | |

**SETEMBRO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |

**OUTUBRO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | | | | | | |

**NOVEMBRO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | | | | |

**DEZEMBRO**

| D | S | T | Q | Q | S | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 00 | Pré-Jornada Pedagógica | 00 | 2ª e 3ª Jornada Pedagógica | 00 | Conselho de Classe Participativo |
| | Jornada Pedagógica | | | **Total de dias Letivos** = 200 | |
| | 1º Trimestre – 01/03 a 31/05 | | Recuperação paralela | **Total de sábados Letivos** = 18 | |
| | 2º Trimestre – 01/06 a 04/09 | 00 | Reunião de Pais e Mestres | **Dias Letivos 1º Trimestre** = 69 | |
| | 3º Trimestre – 06/09 a 30/11 | | Recuperação final | **Dias Letivos 2º Trimestre** = 67 | |
| | Recessos e extensão de feriados | | Resultados finais | **Dias Letivos 3º Trimestre** = 64 | |
| 00 | Feriados e datas comemorativas | | Entrega de Atas finais | | |

| PROJETOS SEMESTRAIS – [Culminância] | EVENTOS | | |
|---|---|---|---|
| **1º Trimestre** – *Projeto Metamorfose: Um projeto de transformação [22/05]* | | **10/04** – 1º Encontro Família na Escola | **11/08** – Dia do Estudante |
| | | **29/05** – 2ª Jornada Pedagócia | **28/08** – 3ª Jornada Pedagócica |
| | | **19/06** – Festa Junina | **01 a 07/09** – Semana da Pátria |
| **2º Trimestre** – *Projeto Semear: Novas sementes novos resultados [04/09]* | | **14/07** – 2º Encontro Família na Escola | **18/09** – Abertura dos Jogos Escolares |
| | | | **04 a 11/10** – Semana da criança |
| **3º Trimestre** – *Projeto A Cor da Cultura: Abrindo leques de criatividades [20/11]* | | **12 a 15/ 07** – Semana da Emancipação Política de Canarana | **25/09; 02, 09, 16, 23 e 30/10 e 06/11** – Jogos Escolares |

*FERIADOS NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS E DATAS COMEMORATIVAS – BRASIL 2021*

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 Jan | Confraternização Universal | 2 Jul | Aniversário da Bahia | 15 Out | Dia do Professor |
| 16 Fev | Carnaval (Terça-feira) | 16 Jul | Aniversário de Canarana | 28 Out | Dia do Servidor Público |
| 8 Mar | Dia da Mulher | 11 Ago | Dia do Estudante | 2 Nov | Finados |
| 02 Abr | Sexta-feira Santa | 15 Ago | Nossa Senhora do Patrocínio | 15 Nov | Proclamação da República |
| 04 Abr | Páscoa | 7 Set | Independência do Brasil | 20 Nov | Dia Nacional da Consciência Negra |
| 21 Abr | Tiradentes | 23 Set | Dia do Evangélico | 25 Dez | Natal |
| 03 Jun | Corpus Christi | 12 Out | Nossa Senhora de Aparecida e Dia das Crianças | | |
| 24 Jun | São João | | | | |



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3EA973D6384A5347DE4F2DD00F94D997

Outros

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA/BAHIA**
**DEPARTAMENTO DE LICITAÇÕES E CONTRATOS**

**GESTÃO 2021-2024**

***ERRATA DE CORREÇÃO ITEM 05 de EDITAL PP 001/2021.***

Retifica a especificação técnica do item 05 do Edital Pregão Presencial 001/2021.

**Onde se lê,**

**COMPUTADOR PC COMPLETO I3**

**Processador: Intel Core i5-3330** 3.00GHz (3 GERAÇÃO) - 4 Núcleos **Memoria 8GB DDR4** HD 1000GB SATA Adaptador USB Wi-Fi Fonte 500W Sistema Operacional Windows 10 Pro DVD-RW Leitor de cartão Voltagem bivolt Portas de Conexões Inclusas: 1 Rede RJ45 2 Entradas USB 3.0 4 Entradas USB 2.0 1 Saída VGA 1 Saída HDMI 1 line-in (microfone) 1 line-out (fone ouvido) Monitor: Tela 19 LED Áudio Embutido Formato Widescreen Conexões: HDMI / VGA Resolução: 1600x900 Voltagem bivolt Teclado: Conexão USB com fio Padrão ABNT2 Indicado para Destop/Notebook Plug & Play Mouse: Conexão USB com fio Sensor Óptico Indicado para Destop/Notebook 03 botões com Scroll Rolagem multidirecional Plug & Play.

**Leia-se,**

**COMPUTADOR PC COMPLETO I3**

**Processador: Intel Core i3-3330** 3.00GHz (3 GERAÇÃO) - 4 Núcleos **Memoria 8GB DDR3 HD** 1000GB SATA Adaptador USB Wi-Fi Fonte 500W Sistema Operacional Windows 10 Pro DVD-RW Leitor de cartão Voltagem bivolt Portas de Conexões Inclusas: 1 Rede RJ45 2 Entradas USB 3.0 4 Entradas USB 2.0 1 Saída VGA 1 Saída HDMI 1 line-in (microfone) 1 line-out (fone ouvido) Monitor: Tela 19 LED Áudio Embutido Formato Widescreen Conexões: HDMI / VGA Resolução: 1600x900 Voltagem bivolt Teclado: Conexão USB com fio Padrão ABNT2 Indicado para Destop/Notebook Plug & Play Mouse: Conexão USB com fio Sensor Óptico Indicado para Destop/Notebook 03 botões com Scroll Rolagem multidirecional Plug & Play.

**Canarana/BA, 20 de janeiro de 2021.**

**Naliel Gonçalves Damasceno**
**Responsável pelas Publicações**

**Av. Videval Seixas, S/N, Centro, CEP: 44.890-000, Canarana, Bahia, telefone: (74) 99952-8552**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01, e-mail: licitacoes@canarana.ba.gov.br**



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 91E3E6EBF991C329A3D3C54690C13160

## Termo Aditivo

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA/BAHIA**
**DEPARTAMENTO DE LICITAÇÕES E CONTRATOS**

**GESTÃO 2017-2020**

2º EXTRATO DE ADITIVO DE CONTRATO Nº. 175/2019.

CONTRATADO: **A S VIANA COSTA DANTAS**
**CNPJ. 02.448.248/0001-45**

OBJETO:

O presente termo tem por objeto o 2º (segundo) Aditivo de prazo do Contrato nº 175/2019, que tem por objeto contratação de empresa especializada no fornecimento de combustíveis, para abastecimento de veículos em trânsito, pertencentes a frota desta municipalidade, conforme proposta de preço apresentada, vencedora dos LOTES I, III, IV e V, objeto do PREGÃO PRESENCIAL nº 024/2019, celebrado em 29 de maio de 2019.

**PRAZO DO ADITIVO: 31/03/2021.**

**DATA DO ADITIVO: 30/12/2021.**

**Canarana/BA, 30 de dezembro de 2021.**

**James de Lima Vilarino**
**Responsável pelas Publicações**

**Av. Videval Seixas, S/N, Centro, CEP: 44.890-000, Canarana, Bahia, telefone: (74) 99952-8552**
**CNPJ: 13.714.464/0001-01, e-mail: licitacoes.canaranaba@gmail.com**



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 24029788A87B68136CFC22479FB7A202

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA/BAHIA**
**DEPARTAMENTO DE LICITAÇÕES E CONTRATOS**

**GESTÃO 2017-2020**

4º EXTRATO DE ADITIVO DE CONTRATO Nº. 167/2017

CONTRATADO: **LUCAS MACIEL GAMA – ME**
**CNPJ: 19.740.098/0001-41**

OBJETO:

O presente termo tem por objeto o 4º (quarto) Aditivo de prazo do Contrato nº 167/2017, que tem por objeto prestação de serviços de reparo e manutenção em bombas de poço artesiano desta municipalidade, objeto do PREGÃO PRESENCIAL nº 023/2017, celebrado em 19 de junho de 2017.

**PRAZO DO ADITIVO: 31/03/2021.**

**DATA DO ADITIVO: 28/12/2020.**

**Canarana/BA, 28 de dezembro de 2021.**

**James de Lima Vilarino**
**Responsável pelas Publicações**

Av. Videval Seixas, S/N, Centro, CEP: 44.890-000, Canarana, Bahia, telefone: (74) 99952-8552
CNPJ: 13.714.464/0001-01, e-mail: licitacoes.canaranaba@gmail.com



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 24029788A87B68136CFC22479FB7A202

Decreto

GABINETE DO PREFEITO

**GABINETE DO PREFEITO**
PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA
Av. Videval S. Dourado, S/N – Centro - Canarana/BA
CEP: 44890-000 - CNPJ: 13.714.464/0001-01

**DECRETO N° 136 de 20 de Janeiro de 2021.**

*"Novas Medidas para o funcionamento dos estabelecimentos Comerciais, Bares, Restaurantes, Feira Livre, Igrejas, Rodoviária, Quadras e Campos esportivos, e outros, em todo o município, como medida de prevenção ao COVID-19 (CORONAVÍRUS)".*

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE CANARANA, ESTADO DA BAHIA, **no uso de suas atribuições legais,** e;

**CONSIDERANDO:** O Governo Federal ter declarado a transmissão comunitária do COVID-19 (Coronavírus) em todo o Brasil;

**CONSIDERANDO:** A evolução do número de casos suspeitos em nossa região;

**CONSIDERANDO:** Que o município possui 874(oitocentos e setenta e quatro) casos confirmados, sendo 828 (oitocentos e vinte e oito) já curados e 28 (vinte e oito) ativos e a necessidade de dotar, o Poder Executivo Municipal, de condições para prevenção, contingenciamento e enfrentamento da situação;

**CONSIDERANDO:** Que o isolamento social é a melhor maneira de evitar o contágio e a propagação do COVID-19 (Coronavírus).

**DECRETA:**

**Art. 1° -** Fica determinada a restrição de locomoção noturna, vedados a qualquer indivíduo a permanência e o trânsito em vias, equipamentos, locais e praças públicas, das 22:30 horas às 05:00 horas, a partir da 00:00 hora de 21 de Janeiro de 2021 até às 23:59 horas do dia 03 de Fevereiro de 2021, no âmbito do município, em conformidade com as condições abaixo estabelecidas:

**§1º -** Ficam excetuadas da vedação prevista no caput deste artigo as hipóteses de deslocamento para ida a serviços de

Tel.:(74) 99952-8552 – E-mail: prefeito.canaranaba@gmail.com



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: DCBCD9E05168FD0D67C98FD0FFB4DC69

GABINETE DO PREFEITO

**GABINETE DO PREFEITO**
PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA
Av. Videval S. Dourado, S/N – Centro - Canarana/BA
CEP: 44890-000 - CNPJ: 13.714.464/0001-01

saúde, farmácia, serviços de delivery de lanchonetes e pizzarias, ou situações em que fique comprovada a urgência.

**§2º -** A restrição prevista no caput deste artigo não se aplica aos servidores, funcionários e colaboradores, no desempenho de suas funções, que atuam nas unidades públicas ou privadas de saúde e segurança.

**Art. 2°** - Fica alterado o funcionamento de todos os estabelecimentos comerciais no âmbito do município de Canarana.

**Art. 3º** - Os estabelecimentos deverão obrigatoriamente, funcionar com as portas entre abertas no horário das 08:00 horas às 18:00 horas, evitando aglomerações na sua parte interna e externa. (exceto supermercados que poderão funcionar até ás 22:00 horas e postos de combustíveis que poderão funcionar em seus horários normais). Todos os estabelecimentos deverão disponibilizar, na sua entrada, álcool em gel ou recipiente com água e sabão para limpeza de mãos. Só permitir a entrada dos clientes que estejam utilizando máscaras, controlar o número máximo de 05 (cinco) pessoas dentro do estabelecimento, orientando a distância de 2,00 (dois) metros entre as pessoas, organizar as possíveis filas na área interna e externa mantendo a orientação de distanciamento, efetuar a limpeza de forma contínua durante todo o seu expediente.

**Art. 4º** - Os Restaurantes, Bares, Lanchonetes e Pizzarias, poderão funcionar até ás 22:00 horas, desde que obedeçam todas as normas da vigilância sanitária, disponibilizando, na sua entrada, álcool em gel ou recipiente com água e sabão para limpeza de mãos. Só permitir a entrada dos clientes que estejam utilizando máscaras, orientando a distância de 2,00 (dois) metros entre as pessoas.

**Art. 5º** - Os Estabelecimentos do seguimento da Indústria como (metalúrgicas e gráficas) e da Construção Civil, poderão funcionar normalmente, respeitando as normas e recomendações impostas nesse decreto e pelos órgãos de saúde.

**Art. 6º** - As academias poderão funcionar até as 22:00 horas, respeitando as normas e recomendações impostas nesse decreto e pelos órgãos de saúde.

**Art. 7º** - Ficam permitidos eventos públicos e particulares, sejam eles de caráter religioso ou comemorativo, cuja

Tel.:(74) 99952-8552 – E-mail: prefeito.canaranaba@gmail.com



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: DCBCD9E05168FD0D67C98FD0FFB4DC69

GABINETE DO PREFEITO

**GABINETE DO PREFEITO**
PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA
Av. Videval S. Dourado, S/N – Centro - Canarana/BA
CEP: 44890-000 - CNPJ: 13.714.464/0001-01

previsão de aglomeração seja de até 200 (duzentas) pessoas, devendo obedecer ao espaço de 2 (dois) metros de distanciamento entre as pessoas, desde que seja previamente autorizado pela vigilância sanitária.

**Art. 8º** - As feiras livres poderão funcionar normalmente com todos os feirantes do município, sendo vedada a participação de comerciantes e feirantes de outros municípios, sendo obrigatório seguir todas as orientações dos órgãos de saúde pública.

**Art. 9º** - Fica permitido o funcionamento de todos os Campos e Quadras Poliesportivas no município, somente para prática esportiva e com praticantes locais, das 05:00 horas às 21:30 horas sendo vedada a participação de torcidas, e obedecendo todas as orientações pré-dispostas neste decreto.

**Art. 10º** - Fica autorizado o funcionamento do Park Aquático Vale das Pedras, obedecendo a proposta de trabalho apresentada no Ofício 009 de 2020, protocolada na Vigilância Sanitária do município.

**Art. 11º** - Os demais Clubes no âmbito do município, poderão funcionar como bares e restaurantes até as 22:00 horas.

**Art. 12º** - Fica obrigatória a utilização de máscaras de proteção, no âmbito do município, em conformidade com a Lei Estadual nº 14.261 de 29/04/2020:

a) Pessoas em deslocamento pelas ruas do município, na sede, distrito e zona rural;
b) Pessoas em veículos com mais de um ocupante;
c) Pessoas que fazem atendimento no comércio;
d) Pessoas que trabalham em **galpões de verdura**;
e) Pessoas que trabalham no **cultivo agrícola**;
f) Todos os funcionários dos órgãos e repartições públicas no âmbito do município.

**Art. 13** - Fica obrigatório o cumprimento do Isolamento Domiciliar, por 14 dias a:

a) Pessoas oriundas de municípios com histórico de transmissão comunitária do COVID-19;
b) Pessoas notificadas como casos suspeitos e confirmados do COVID-19.

Tel.:(74) 99952-8552 – E-mail: prefeito.canaranaba@gmail.com



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: DCBCD9E05168FD0D67C98FD0FFB4DC69

GABINETE DO PREFEITO

**GABINETE DO PREFEITO**
PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA
Av. Videval S. Dourado, S/N – Centro - Canarana/BA
CEP: 44890-000 - CNPJ: 13.714.464/0001-01

**Art. 14º** - Fica obrigatório informar à Secretaria Municipal de Saúde, o nome completo, endereço e número de telefone:

a) Pessoas oriundas de municípios com histórico de transmissão comunitária do COVID-19;
b) Pessoas que possuem qualquer sintoma relacionado ao COVID-19.

**Art. 15º** - O descumprimento de qualquer artigo deste decreto poderá resultar em detenção de um mês a um ano, além de multas no valor de R$ 1.045,00 (um mil e quarenta e cinco reais), podendo ser dobrada em caso de reincidência, em conformidade com a Lei Federal 2.848, que diz:

**"Art. 268º - Infringir determinação do poder público, destinada a impedir introdução ou propagação de doença contagiosa:**

**Pena - detenção, de um mês a um ano, e multa."**

**Art. 16º** - Para o cumprimento das determinações e medidas preventivas previstas neste decreto, a Polícia Militar, Polícia Civil, Guarda Municipal e os órgãos de saúde têm total autonomia para fiscalização e aplicação das sanções previstas em Lei.

**Art. 17º -** Este decreto entra em vigor **a partir de sua publicação**, revogando todas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito, em 20 de Janeiro de 2021.

**EZENIVALDO ALVES DOURADO**
**Prefeito Municipal de Canarana**

Tel.:(74) 99952-8552 – E-mail: prefeito.canaranaba@gmail.com



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: DCBCD9E05168FD0D67C98FD0FFB4DC69

Decreto

GABINETE DO PREFEITO

**GABINETE DO PREFEITO**
PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA
Av. Videval S. Dourado, S/N – Centro - Canarana/BA
CEP: 44890-000 - CNPJ: 13.714.464/0001-01

**DECRETO N° 136 de 20 de Janeiro de 2021.**

*"Novas Medidas para o funcionamento dos estabelecimentos Comerciais, Bares, Restaurantes, Feira Livre, Igrejas, Rodoviária, Quadras e Campos esportivos, e outros, em todo o município, como medida de prevenção ao COVID-19 (CORONAVÍRUS)".*

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE CANARANA, ESTADO DA BAHIA, **no uso de suas atribuições legais,** e;

**CONSIDERANDO:** O Governo Federal ter declarado a transmissão comunitária do COVID-19 (Coronavírus) em todo o Brasil;

**CONSIDERANDO:** A evolução do número de casos suspeitos em nossa região;

**CONSIDERANDO:** Que o município possui 874(oitocentos e setenta e quatro) casos confirmados, sendo 828 (oitocentos e vinte e oito) já curados e 28 (vinte e oito) ativos e a necessidade de dotar, o Poder Executivo Municipal, de condições para prevenção, contingenciamento e enfrentamento da situação;

**CONSIDERANDO:** Que o isolamento social é a melhor maneira de evitar o contágio e a propagação do COVID-19 (Coronavírus).

**DECRETA:**

**Art. 1° -** Fica determinada a restrição de locomoção noturna, vedados a qualquer indivíduo a permanência e o trânsito em vias, equipamentos, locais e praças públicas, das 22:30 horas às 05:00 horas, a partir da 00:00 hora de 21 de Janeiro de 2021 até às 23:59 horas do dia 03 de Fevereiro de 2021, no âmbito do município, em conformidade com as condições abaixo estabelecidas:

**§1º -** Ficam excetuadas da vedação prevista no caput deste artigo as hipóteses de deslocamento para ida a serviços de

Tel.:(74) 99952-8552 – E-mail: prefeito.canaranaba@gmail.com



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3ABBA04EC8F3ED790285EAAAA795E826

GABINETE DO PREFEITO

**GABINETE DO PREFEITO**
PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA
Av. Videval S. Dourado, S/N – Centro - Canarana/BA
CEP: 44890-000 - CNPJ: 13.714.464/0001-01

saúde, farmácia, serviços de delivery de lanchonetes e pizzarias, ou situações em que fique comprovada a urgência.

**§2º -** A restrição prevista no caput deste artigo não se aplica aos servidores, funcionários e colaboradores, no desempenho de suas funções, que atuam nas unidades públicas ou privadas de saúde e segurança.

**Art. 2°** - Fica alterado o funcionamento de todos os estabelecimentos comerciais no âmbito do município de Canarana.

**Art. 3º** - Os estabelecimentos deverão obrigatoriamente, funcionar com as portas entre abertas no horário das 08:00 horas às 18:00 horas, evitando aglomerações na sua parte interna e externa. (exceto supermercados que poderão funcionar até ás 22:00 horas e postos de combustíveis que poderão funcionar em seus horários normais). Todos os estabelecimentos deverão disponibilizar, na sua entrada, álcool em gel ou recipiente com água e sabão para limpeza de mãos. Só permitir a entrada dos clientes que estejam utilizando máscaras, controlar o número máximo de 05 (cinco) pessoas dentro do estabelecimento, orientando a distância de 2,00 (dois) metros entre as pessoas, organizar as possíveis filas na área interna e externa mantendo a orientação de distanciamento, efetuar a limpeza de forma contínua durante todo o seu expediente.

**Art. 4º** - Os Restaurantes, Bares, Lanchonetes e Pizzarias, poderão funcionar até ás 22:00 horas, desde que obedeçam todas as normas da vigilância sanitária, disponibilizando, na sua entrada, álcool em gel ou recipiente com água e sabão para limpeza de mãos. Só permitir a entrada dos clientes que estejam utilizando máscaras, orientando a distância de 2,00 (dois) metros entre as pessoas.

**Art. 5º** - Os Estabelecimentos do seguimento da Indústria como (metalúrgicas e gráficas) e da Construção Civil, poderão funcionar normalmente, respeitando as normas e recomendações impostas nesse decreto e pelos órgãos de saúde.

**Art. 6º** - As academias poderão funcionar até as 22:00 horas, respeitando as normas e recomendações impostas nesse decreto e pelos órgãos de saúde.

**Art. 7º** - Ficam permitidos eventos públicos e particulares, sejam eles de caráter religioso ou comemorativo, cuja



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3ABBA04EC8F3ED790285EAAAA795E826

GABINETE DO PREFEITO

**GABINETE DO PREFEITO**
PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA
Av. Videval S. Dourado, S/N – Centro - Canarana/BA
CEP: 44890-000 - CNPJ: 13.714.464/0001-01

previsão de aglomeração seja de até 200 (duzentas) pessoas, devendo obedecer ao espaço de 2 (dois) metros de distanciamento entre as pessoas, desde que seja previamente autorizado pela vigilância sanitária.

**Art. 8º** - As feiras livres poderão funcionar normalmente com todos os feirantes do município, sendo vedada a participação de comerciantes e feirantes de outros municípios, sendo obrigatório seguir todas as orientações dos órgãos de saúde pública.

**Art. 9º** - Fica permitido o funcionamento de todos os Campos e Quadras Poliesportivas no município, somente para prática esportiva e com praticantes locais, das 05:00 horas às 21:30 horas sendo vedada a participação de torcidas, e obedecendo todas as orientações pré-dispostas neste decreto.

**Art. 10º** - Fica autorizado o funcionamento do Park Aquático Vale das Pedras, obedecendo a proposta de trabalho apresentada no Ofício 009 de 2020, protocolada na Vigilância Sanitária do município.

**Art. 11º** - Os demais Clubes no âmbito do município, poderão funcionar como bares e restaurantes até as 22:00 horas.

**Art. 12º** - Fica obrigatória a utilização de máscaras de proteção, no âmbito do município, em conformidade com a Lei Estadual nº 14.261 de 29/04/2020:

a) Pessoas em deslocamento pelas ruas do município, na sede, distrito e zona rural;
b) Pessoas em veículos com mais de um ocupante;
c) Pessoas que fazem atendimento no comércio;
d) Pessoas que trabalham em **galpões de verdura**;
e) Pessoas que trabalham no **cultivo agrícola**;
f) Todos os funcionários dos órgãos e repartições públicas no âmbito do município.

**Art. 13** - Fica obrigatório o cumprimento do Isolamento Domiciliar, por 14 dias a:

a) Pessoas oriundas de municípios com histórico de transmissão comunitária do COVID-19;
b) Pessoas notificadas como casos suspeitos e confirmados do COVID-19.

Tel.:(74) 99952-8552 – E-mail: prefeito.canaranaba@gmail.com



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3ABBA04EC8F3ED790285EAAAA795E826

GABINETE DO PREFEITO

**GABINETE DO PREFEITO**
PREFEITURA MUNICIPAL DE CANARANA
Av. Videval S. Dourado, S/N – Centro - Canarana/BA
CEP: 44890-000 - CNPJ: 13.714.464/0001-01

**Art. 14º** - Fica obrigatório informar à Secretaria Municipal de Saúde, o nome completo, endereço e número de telefone:

a) Pessoas oriundas de municípios com histórico de transmissão comunitária do COVID-19;
b) Pessoas que possuem qualquer sintoma relacionado ao COVID-19.

**Art. 15º** - O descumprimento de qualquer artigo deste decreto poderá resultar em detenção de um mês a um ano, além de multas no valor de R$ 1.045,00 (um mil e quarenta e cinco reais), podendo ser dobrada em caso de reincidência, em conformidade com a Lei Federal 2.848, que diz:

**"Art. 268º - Infringir determinação do poder público, destinada a impedir introdução ou propagação de doença contagiosa:**

**Pena - detenção, de um mês a um ano, e multa."**

**Art. 16º** - Para o cumprimento das determinações e medidas preventivas previstas neste decreto, a Polícia Militar, Polícia Civil, Guarda Municipal e os órgãos de saúde têm total autonomia para fiscalização e aplicação das sanções previstas em Lei.

**Art. 17º -** Este decreto entra em vigor **a partir de sua publicação**, revogando todas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito, em 20 de Janeiro de 2021.

**EZENIVALDO ALVES DOURADO**
**Prefeito Municipal de Canarana**

Tel.:(74) 99952-8552 – E-mail: prefeito.canaranaba@gmail.com



Este documento foi assinado digitalmente por SERASA Experian conforme MP n. 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. Cetificação diigital: 3ABBA04EC8F3ED790285EAAAA795E826